

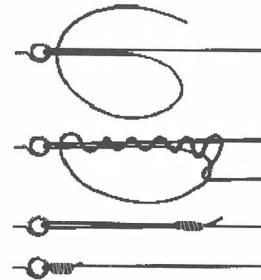
Irandé Antunes

NA PONTA DA LÍNGUA

1. *Estrangeirismos — guerras em torno da língua*
Carlos Alberto Faraco [org.], 3ª ed.
2. *Língua materna — letramento, variação e ensino*
Marcos Bagno, Michael Stubbs & Gilles Gagné, 3ª ed.
3. *História concisa da lingüística*
Barbara Weedwood, 4ª ed.
4. *Sociolingüística — uma introdução crítica*
Louis-Jean Calvet, 2ª ed.
5. *História concisa da escrita*
Charles Higounet, 2ª ed.
6. *Para entender a lingüística — epistemologia
elementar de uma disciplina*
Robert Martin, 2ª ed.
7. *Introdução aos estudos culturais*
Armand Mattelart, Érik Neveu
8. *A pragmática*
Françoise Armengaud
9. *História concisa da semiótica*
Anne Hénault
10. *História concisa da semântica*
Irène Tamba-Mecz
11. *Lingüística computacional — teoria & prática*
Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi
12. *Lingüística histórica — Uma introdução ao estudo da
história das línguas*
Carlos Alberto Faraco
13. *Lutar com palavras: coesão e coerência*
Irandé Antunes

Lutar com PALAVRAS

coesão e coerência



Π
parábola

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

A642L

Antunes, Irandé, 1937 -

Lutar com palavras: coesão e coerência / Irandé Costa

Antunes — São Paulo: Parábola Editorial, 2005

(Na ponta da língua; v. 13)

Inclui bibliografia

ISBN: 85-88456-42-x

1. Linguagem e línguas. 2. Coesão (Linguística). 3. Análise
linguística. 4. Língua Portuguesa - Estudo e ensino I. Título. II.
Série.

05-2601

CDD 410

CDU 81'1

DIREITOS RESERVADOS À

PARÁBOLA EDITORIAL

RUA CLEMENTE PEREIRA, 327 - IPIRANGA

04216-060 SÃO PAULO, SP

FONE: [11] 6914-4932

FAX: [11] 6215-2636

HOME PAGE: WWW.PARABOLAEDITORIAL.COM.BR

E-MAIL: PARABOLA@PARABOLAEDITORIAL.COM.BR

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. NENHUMA PARTE DESTA OBRA PODE
SER REPRODUZIDA OU TRANSMITIDA POR QUALQUER FORMA E/OU
QUAISQUER MEIOS (ELETRÔNICO OU MECÂNICO, INCLUINDO FOTOCÓPIA E
GRAVAÇÃO) OU ARQUIVADA EM QUALQUER SISTEMA OU BANCO DE DADOS
SEM PERMISSÃO POR ESCRITO DA PARÁBOLA EDITORIAL LTDA.

ISBN: 85-88456-42-X

© DO TEXTO: MARIA IRANDÉ ANTUNES

© DESTA EDIÇÃO: PARÁBOLA EDITORIAL, SÃO PAULO, SETEMBRO DE 2005

Para Sara e Daniela,
os melhores frutos de todas as
coesões e coerências de minha vida.

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. O mundo inteiro é um magnífico e gigantesco bate-papo, dos chefes de Estado negociando a paz e a guerra às primeiras sílabas de uma criança (...). É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da *nossa* palavra, afirmada no meio de milhares de *outras* palavras e com elas compostas.

(Faraco & Tezza, *Práticas de texto para alunos universitários*.
Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9).

SUMÁRIO

Apresentação: Tudo o que você queria saber sobre como construir um bom texto sem se estressar <i>Luis A. Marcuschi</i>	9
PRA COMEÇO DE CONVERSA...	16
Capítulo 1 — O ESTUDO DA LÍNGUA	23
1.1. Em busca de mais qualidade	23
1.2. Velhos rumos	25
1.3. O que é o processo de escrever?	28
1.4. O texto, por quê?.....	39
1.5. O quê, no texto?	41
Capítulo 2 — A COESÃO DO TEXTO	43
2.1. O que é a coesão?	43
2.2. Que funções tem a coesão do texto?	47
Capítulo 3 — COMO SE FAZ A COESÃO?	50
3.1. Relações textuais responsáveis pela coesão .	52
Capítulo 4 — PROCEDIMENTOS E RECURSOS DA COESÃO	57
4.1. Procedimentos	57
4.2. Recursos da coesão	60
Capítulo 5 — RECURSOS DA REPETIÇÃO	62
5.1. A paráfrase	62
5.2. O paralelismo	63
5.3. A repetição propriamente dita	71

Capítulo 6 — RECURSOS DA SUBSTITUIÇÃO	86
6.1. A substituição gramatical	86
6.2. A substituição lexical	96
6.3. A retomada por elipse	117
Capítulo 7 — A COESÃO PELA ASSOCIAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE AS PALAVRAS	125
Capítulo 8 — A COESÃO PELA CONEXÃO	140
8.1. A conexão	140
8.2. As relações semânticas sinalizadas pela conexão	145
Capítulo 9 — A COESÃO, O LÉXICO E A GRAMÁTICA	164
Capítulo 10 — A COESÃO E A COERÊNCIA	174
Capítulo 11 — QUE A LUTA NÃO SEJA VÃ...	187
FONTES DOS EXEMPLOS APRESENTADOS	194
BIBLIOGRAFIA	195

APRESENTAÇÃO

TUDO O QUE VOCÊ QUERIA SABER SOBRE COMO CONSTRUIR UM BOM TEXTO SEM SE ESTRESSAR

Este trabalho da professora universitária e pesquisadora de língua portuguesa, Irlandé Antunes, é mais do que um trabalho sobre a coesão e a coerência textuais. É, sobretudo, um exercício de tradução, em palavras simples e compreensíveis ao leigo, daqueles conceitos teóricos e técnicos que aparecem nos sisudos manuais de lingüística textual. E que muitas vezes passam, sem qualquer mediação explicativa, para os livros didáticos, e a professora ou o professor sequer conseguem saber do que se trata. A capacidade de dizer de maneira simples o complexo é uma das tantas virtudes da obra que você está começando a ler.

De fato, é comum que as professoras e os professores, no ensino fundamental e médio, e também no nível universitário, assinalem nas margens de redações ou de trabalhos de curso expressões como “falta

coesão” ou “*não tem coerência*”. Mas o que está mesmo faltando neste caso? O que deveria ser feito para suprir a tal lacuna de coesão e coerência? É disso que esta breve e substantiva análise trata com naturalidade e muita intimidade, como se estivesse ensinando a fazer uma comida gostosa. E tudo isso sem dar receitas simples ou superficiais, além de mostrar a segurança de quem tem uma longa experiência neste tipo de assunto.

Digo isto porque conheço Irandé Antunes e seu trabalho sério de há muito tempo, desde que se ocupava dessas questões no começo da década de 1980, quando escreveu sua dissertação de mestrado sob minha orientação, tendo em seguida desenvolvido tese de doutorado sobre a coesão textual na Universidade Clássica de Lisboa, que acabou se transformando no primeiro livro dedicado exclusivamente ao assunto no Brasil. Esta familiaridade com o tema, aliada a uma enorme experiência com professores da rede pública no ensino fundamental e médio, bem como em universidades públicas e particulares, deu à autora uma sensibilidade incomum para o tom adequado à exposição que atinge o leigo e não enerva o técnico e teórico exigente, pois não é superficial. Essas virtudes vêm aqui aliadas a um texto muito bem humorado e escrito com paixão e carinho, pensando sempre nos leitores.

Sob o ponto de vista teórico, a autora parte da idéia de que a língua não se acha confinada às regras da gramática, nem é uma questão de *certo e errado*, mas é uma atividade social que cria as condições da interação e dos processos comunicativos em geral. Além disso, sustenta que “escrever é, como falar, uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal. Por isso

é que não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com outro*, trocar com alguém alguma informação, alguma idéia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto”. Escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor. E é nesta relação que o próprio autor se constitui. Ninguém escreve sem um destinatário. É claro que, nessa visão, o que mais conta não vai ser a ortografia nem a simples regra de concordância e sim o desenvolvimento das idéias e a distribuição dos tópicos, a seleção lexical, a contextualização, o estilo que vão produzindo a adequação da escrita. Para a autora, “isso equivale a admitir que a coerência do texto é: *lingüística*, mas é também *contextual*, *extralingüística*, *pragmática*, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua”. A língua enquanto sistema de formas não comanda tudo.

Baseada nessas premissas, Irandé Antunes, conhecida por seus trabalhos sobre língua portuguesa numa linha inovadora e ligada à lingüística textual e à análise da sociointeração, desenvolve uma série de argumentos mostrando como os textos são muito mais do que simples formas. Como apontado, o núcleo das observações recai nos processos de coesão e coerência. Mas o que é coesão? Como observá-la? Que faz o aluno quando a professora escreve que seu texto não tem coesão ou lhe falta coerência? Certamente, não se trata de trocar uma palavra, acrescentar ou mudar um conectivo, nem de melhorar o parágrafo ou adequar os tempos verbais e as concordâncias verbo-nominais. Lendo o livro, ficará claro do que se trata, efetivamen-

te. Esta clareza é dada também por outra característica singular da autora: a farta exemplificação com trechos da literatura, do jornalismo e de obras científicas.

Em suma, aqui o leitor encontra uma introdução à produção textual escrita em linguagem acessível. Segundo as próprias palavras da autora, ela pretende

trazer algumas noções básicas, acerca da propriedade textual da coesão e de sua relação com a coerência, com o objetivo de se compreender mais ainda essas noções e, assim, desenvolver nossa competência para falar, ouvir, ler e escrever textos, com mais relevância, consistência e adequação.

Parece pouco, mas é muito, e talvez seja quase tudo o de que precisamos para tratar questão tão difícil e ao mesmo tempo tão decisiva. Neste afã, Irandé trata de “trocar em miúdos” os termos técnicos e as teorias, oferecendo aos leitores comuns uma ferramenta como não se tinha até agora. Esta é uma obra que sai do pedestal das teorias para chegar à realidade do usuário que mais necessita, isto é, o aluno, a aluna do ensino fundamental e médio, mas também o universitário, bem como o homem e a mulher que já saíram da escola e da universidade e entraram na vida e precisam continuar escrevendo.

Não se trata de *dominar* a língua enquanto uma forma e sim de saber como usá-la de maneira adequada nas mais diversas situações da vida diária e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade que se oferecem e nos quais devemos produzir gêneros textuais variados. “Escrever é sempre escrever textos”, lembra com razão a autora, e por isso não é possível escapar dessa atividade no uso da língua. Escrever não é fazer frases isoladas ou combinar formas apenas, mas

produzir textos que sejam compreensíveis. Isto significa que escrever também é inalienável da leitura: escrever é oferecer algo para ler. Assim, a coesão e a coerência têm aspectos voltados tanto para o linguístico quanto para decisões relativas ao contexto social, cultural e cognitivo, levando em conta o interlocutor visado.

Para tanto, ao longo do livro, uma série de mitos é abalada. Por exemplo: não é verdade que só os dotados pela natureza escrevem bons textos. A rigor, todos, com algum esforço, podem produzir bons textos. Outro mito é a idéia de que todo texto deve ter elementos coesivos na superfície textual para funcionar. O que ele deve é permitir a compreensão. Constitui, ainda, uma visão distorcida imaginar que a repetição seja coisa da língua falada; basta ver a quantidade de repetições encontradas em textos jornalísticos, romances e trabalhos de teses, entre outros. A repetição, como mostra Irandé Antunes, é um recurso expressivo de enorme importância e até necessário em alguns gêneros textuais. Além desses, muitos outros mitos em relação à escrita vão sendo derrubados com enorme clareza e sedução argumentativa.

Não creio que seja minha missão dizer, numa breve apresentação, tudo o que a autora trata em obra de tanta densidade e com enorme transparência. Numa apresentação, tal como o gênero exige, deve-se criar o gostinho da leitura no leitor. Espero ter atingido este objetivo nestas breves observações. E assim, para saber mais, remeto você, leitora, leitor, à leitura atenta. Mas não poderia finalizar sem citar aqui o poema que serve de epígrafe ao capítulo 10, “A coesão e coerência”. Eis a magnífica passagem:

*Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz*

*Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...*

(AUTOR ANÔNIMO)

Após introduzir esse poema, a autora se indaga, logo no início do capítulo:

Seria esse texto incoerente? É possível descobrir nele alguma ponta de sentido? Melhor dizendo, é possível recuperar alguma unidade de sentido ou de intenção? Serve para 'dizer' alguma coisa? Se serve, como encarar o fato de as palavras estarem numa arrumação linear que resulta sem sentido? A porta sobe? A gente fecha a escada? A gente tira as orações e recita os sapatos? A gente desliga a cama e se deita na luz?

Não é difícil concordar com Irandé Antunes: o texto tem tudo para não dizer nada. Tem tudo para não funcionar, mas, felizmente, como constata a autora, vivemos num mundo em que nossas experiências e condições sociais, culturais e cognitivas permitem saber como se sentem os amantes beijando-se com ardor... Tudo se inverte, e então é possível até mesmo recitar sapatos, desligar a cama ou fechar a escada. A anônima poetisa (creio que 'o autor' é uma mulher), foi mais do que coerente: deixou-nos plenamente cientes de como se sentira após o beijo. Como acertadamente lembrado por Irandé a este propósito,

esse texto é coerente não porque, simplesmente, é um texto poético. Ele é coerente porque se pode, por uma via qualquer, recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção.

Pois bem, é mais ou menos assim — como a amante de que trata o poema acima — que você, leitora, leitor, vai se sentir em relação à coesão e à coerência depois de estudar este livro. Vai entender que é possível ser coerente e coeso sem seguir linearmente e na superfície, vai descobrir que na língua nem tudo é transparente e que muitas coisas só se constroem na relação com o leitor no ato da escritura voltada para a interação. O que se dá igualmente na produção oral. Enfim, na vida há muito mais do que formas linguísticas quando lidamos com a língua em funcionamento. E é deste algo mais que vem a maior parte dos efeitos de sentido que os textos provocam em nós. Neste livro você vai aprender como organizar o aspecto linguístico em consonância com este algo mais. E o mais importante: você não precisa ser um técnico em linguística para entender do que se trata e começar a agir na sua produção textual com maior segurança. Aproveite!

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI
Recife, setembro de 2005

PRA COMEÇO DE CONVERSA...

A questão da coesão tem sido, em geral, pouco ou quase nada tratada pelas gramáticas e, só muito recentemente, um ou outro livro didático traz observações acerca dessa propriedade textual. Em geral, essas observações são apresentadas de forma superficial, incompletas e, por vezes, com algumas inconsistências. Assim, pode-se admitir que as questões da coesão e da coerência não são exploradas de forma satisfatória, nem mesmo nas aulas de língua.

É comum ouvir-se referências muito vagas à coesão e à coerência. Essas propriedades do texto parecem ser, assim, um terreno meio indefinido, vago, impreciso, para onde vamos jogando tudo o que não sabemos explicar bem; sobretudo quando se trata de dificuldades menos superficiais. Diante daquele texto meio ruim, que não está muito bem formulado, que não está muito claro, cuja dificuldade não sabemos exatamente identificar, recorremos a uma área geral, sem contornos, onde cabe tudo e tudo se acomoda. E, aí, dizemos: *falta coesão*; ou *o texto não tem coerência*.

Mas... falta coesão exatamente onde? Falta que tipo de recurso? Se um texto não tem coesão é porque lhe está faltando o quê?

A indefinição é pior ainda quando se trata de coerência. Um texto, incoerente? Onde? Por quê?

Como disse, joga-se genericamente para o campo da coesão e da coerência a razão de toda dificuldade que não se consegue definir ou explicar.

Na verdade, o que não tem sido muito comum é que saibamos, todos nós, professores, alunos e demais, como é um texto coeso e, paralelamente, como é um texto sem coesão; que recursos concorrem para que um texto seja coeso; o que falta em um texto sem coesão.

Minha pretensão com este trabalho é contribuir para que qualquer leitor interessado na questão possa ter acesso a essas noções básicas e possa compreender um pouco mais acerca do que fazer para deixar o texto articulado, encadeado; enfim, coeso e coerente.

Para isso, depois de apresentar as funções textuais da coesão, faço uma descrição de cada um dos diferentes recursos que concorrem para esse resultado.

Uso de propósito uma linguagem não demasiadamente técnica ou acadêmica, evitando, por isso, o acúmulo das nomenclaturas especializadas. Isso não significa que, alguma vez, tenha abdicado do rigor teórico das questões, bem como da fidelidade às fontes citadas.

Quanto aos exemplos apresentados, decidi também suprimir parte dos créditos relativos às fontes referidas. Esses exemplos foram, em sua grande maioria, colhidos em livros, jornais e revistas, com o cuidado de ser fiel ao conteúdo e à forma das citações tomadas. No entanto, alguns poucos foram criados *ad hoc*, para servirem de ilustração, embora sejam inteiramente previsíveis nas situações corriqueiras da interação cotidiana.

No conjunto do trabalho, posso parecer reiterativa, ou posso até, num ponto ou noutro, deixar a impressão de redundância. Prefiro correr esse risco, contanto que meu texto cumprisse sua função principal: a de ser explicativo, a de possibilitar uma exposição mais acessível do fenômeno da coesão, sobretudo para aqueles leitores apenas iniciados nas questões textuais. Quis, afinal, tornar mais claras e mais acessíveis questões, por vezes, complexas e nem sempre bem compreendidas.

Esse propósito remonta ao desejo de trazer para o debate público questões lingüísticas que ultrapassem as determinações pontuais do *certo* e do *errado*, geralmente vistas em frases e sem referência a um contexto de uso.

De fato, o debate que se tem realizado no Brasil sobre questões lingüísticas em diferentes programas de televisão, de rádio, ou da imprensa escrita, tem tido uma única direção: a de reforçar a importância da gramática normativa, a de reafirmar as noções de uma suposta *norma culta* e, conseqüentemente, a de fixar-se “nas coisas erradas que dizemos”, com as quais “deixamos a língua portuguesa em franco perigo”.

Como pano de fundo desse debate prescritivo, há o pressuposto geral de que “nós, brasileiros, não sabemos falar bem a língua portuguesa”, de que nós a “bagunçamos com nossa indisciplina e nosso espírito irreverente”. Aliás, corre solto o boato de que “a língua portuguesa é uma língua muito difícil”. Algo assim impossível de ser aprendida; só uns poucos superdotados é que conseguem, depois de muita luta. Ou, ainda, o outro boato, meio terrorista, de que a

língua portuguesa corre o risco de desaparecer e, para sua sobrevivência, pede-se socorro. Em linhas gerais, vai por esses termos a tônica do debate público no Brasil em torno das questões lingüísticas.

Não por acaso, em todos esses meios de comunicação, qualquer intervenção relacionada à *língua portuguesa* só se ocupa de tirar dúvidas pontuais quanto ao que é certo e ao que é errado. Normalmente, essas intervenções giram em torno de questões como, por exemplo: *O que é certo — entregar em domicílio ou entregar a domicílio?* e similares. Questões pontuais, quer dizer, localizadas, na verdade, em um determinado *ponto* do texto (às vezes, em um *pontinho* do texto).

Questões que não requerem uma compreensão mais global de como as pessoas interagem por meio dos mais diferentes gêneros de texto. Questões que não requerem um conhecimento mais relevante de como fazemos, por exemplo, para organizar um texto em função de:

- defender um ponto de vista, um princípio teórico;
- orientar uma argumentação;
- fazer uma ressalva;
- apresentar uma justificativa;
- dar uma explicação;
- emitir um parecer;
- vender um produto (ou uma idéia) etc.

Coisas que supõem, de fato, uma competência global, para perceber semelhanças e diferenças, para ordenar, para estabelecer hierarquias, para decidir sobre o que é nuclear e o que é periférico, para discernir sobre o melhor jeito de abordar o outro —

se de forma cautelosa, se de forma taxativa; se de vez, se aos poucos etc. Essas e muitíssimas outras coisas é que são habilidades relevantes que qualquer pessoa deve e pode dominar. Com certeza, seriam muito mais úteis socialmente, na vida de cada cidadão, do que saber, por exemplo, se *a entrega é a domicílio* ou *em domicílio*.

É apoiada na percepção de que saber atuar verbalmente é uma condição de sucesso para o exercício de nossas atividades sociais que me sinto motivada a trazer aqui uma explicação um pouco mais acessível acerca de questões textuais; questões verdadeiramente globais, capazes de nos apoiar em nossas tentativas de desenvolver competências relevantes para uma atuação verbal bem-sucedida. Questões, enfim, capazes de nos ajudar a, *na luta com as palavras, conseguir a coesão e a coerência que tornam significativas as coisas que fazemos, quando dizemos*.

Se aceitarmos a idéia de que existem, “por debaixo do pano”, muitas formas de boicotar, de retardar, de impedir o acesso de todos às oportunidades do desenvolvimento pleno da pessoa, temos que admitir, também, que *a privação de uma competência textual e comunicativa constitui uma dessas formas de deixar de fora ou de excluir as pessoas*. Em geral, mesmo dentro das escolas, ainda falta chegar a hora de as pessoas acordarem para o que significa, socialmente, o não-desenvolvimento de competências textuais. No total, os que se privam dessas competências não dão por isso. E os responsáveis também não. E quem sai perdendo?

Vejo, portanto, como da maior pertinência que se instigue o público em geral para perceber a amplitude das questões lingüísticas; para perceber que uma língua

não é uma coisa que se restringe apenas a um manual de *gramática*, a regras de *certo* e *errado*; para perceber que usar a linguagem é uma atividade social, é um ato histórico, político, cultural, que envolve um complexo conjunto de habilidades (cognitivas, textuais e interativas) e de fatores situacionais. É, além disso, uma prerrogativa do ser humano, que lhe dá imensos poderes e que retrata os inúmeros laços que as pessoas criam entre si e com o mundo em que vivem. Vejo, assim, com grande simpatia, qualquer iniciativa de estender o debate das questões lingüísticas a todas as pessoas que não, apenas, os professores e, mais especificamente, os professores e os alunos de língua portuguesa.

A língua é universal. Ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos. Direito que, parece, ainda não chegou “*a todos os domicílios*” ou, brasileiromente, “*em todos os domicílios*”. Pelo menos, naqueles verde-amarelos.

Ferreira Gullar compôs um poema que intitulou de *Muitas vozes*. Nele, aparecem os versos:

*Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.*

Pois é: neste trabalho também se pode ouvir a fala de muita gente. Gente com quem conversei, com quem troquei idéias, com quem dividi minhas preocupações.

Por isso, gostaria de agradecer o incentivo, o apoio que, por muitas conversas e sugestões, me foram dados não só pelos professores Eduardo Calil e Marcos Bagno, mas também pelas professoras Ana Lima, Beth Marcuschi, Auxiliadora Lustosa, Gláucia Nascimento, Isabel Pinheiro. Me foram muito valiosas também as reflexões feitas, na UECE, com os alunos do mestrado de lingüística aplicada e com minhas orientandas de iniciação científica. As professoras Francineide Costa, Alair Geanne, Aparecida Santos e Nara Janaína, de Belém de São Francisco, gente que vive “com a mão na massa”, foram o “termômetro” com que pude avaliar o grau de transparência de minha linguagem neste trabalho. A elas, agradeço a inestimável escuta.

Agradeço, de forma muito especial, à professora Adair Pimentel Palácio e ao professor Luís Antônio Marcuschi, que, por domínios diferentes, me abriram as portas da lingüística. Cada um a seu tempo.

Parece razoável admitir que, para os de casa, não precisa haver agradecimentos. É verdade. Mas me deixem dizer aqui quanto me sinto gratificada por poder discutir com Alfredo cada uma das questões aqui tratadas. É uma forma de a gente misturar a filosofia e a lingüística. Dá tudo no mesmo.

IRANDÉ COSTA ANTUNES
Recife, setembro de 2005

CAPÍTULO 1

O ESTUDO DA LÍNGUA

1.1. Em busca de mais qualidade

Em geral, temos acompanhado o debate acerca das questões ligadas ao estudo do português. Já não causa nenhuma surpresa ouvir falar das imensas dificuldades dos alunos para escreverem, mesmo no final do ensino médio, textos relevantes, adequados e, conseqüentemente, coerentes. Ou, para se expressarem oralmente num registro mais formal. Todos nós conhecemos também as condições gerais em que esse estudo acontece: sem muito estímulo à leitura e sem tempo para um persistente exercício de se escrever textos que sejam, de fato, representativos da atividade que as pessoas desenvolvem na comunicação social do dia-a-dia.

As inquietações deixadas pela constatação de que “como está não pode ser” nem sempre trazem muitas pistas de como “deveria ser”. Além disso, faltam livros de orientação específica para professores e alunos do ensino fundamental e médio e, até, para o público que queira conhecer explicitamente certas questões da linguagem. O que se tem escrito acerca

dos problemas do ensino da língua e de suas possíveis soluções destina-se, na grande maioria dos casos, ao próprio público pesquisador, numa linguagem, quase sempre — como deve ser, na verdade — altamente especializada, de difícil acesso àqueles que apenas se iniciaram numa compreensão científica dos fenômenos da língua e de seu ensino. Dessa forma, faltam orientações mais condizentes com as reais possibilidades de apreensão dos grupos menos especializados. Também têm faltado livros que sejam acessíveis aos alunos. Os livros didáticos ainda têm concedido muito pouca atenção às questões mais especificamente textuais, sobretudo em relação a determinados pontos teóricos.

Evidentemente, não está em causa no momento tentar simplificar essas orientações. Nem tampouco reduzi-las a um conjunto de receitas que dispensem a consistência teórica e a reflexão crítica. Pretendo trazer algumas noções básicas — *pra começo de conversa* — acerca da propriedade textual da coesão e de sua relação com a coerência, com o objetivo de compreender mais ainda essas noções e, assim, desenvolver nossa competência para falar, ouvir, ler e escrever textos, com mais relevância, consistência e adequação.

Minha preocupação, portanto, neste momento, é atender a uma tácita e muitas vezes explícita vontade dos professores, alunos e outros interessados, de saberem como “se estuda a língua com base no texto”, como eles dizem, ou *como se faz o estudo das regularidades do texto*, como digo eu. Muitas vezes, tenho constatado que, como já disse, se tem pouca clareza acerca “do que é mesmo essa história de coesão” e, aí, todos aqueles problemas textuais mais complexos,

difíceis de definir e de explicar, são simplesmente rotulados, e de uma forma muito vaga e indefinida, como problemas de coesão.

Quero assumir, portanto, aqui, essa tarefa de esclarecimento, de trocar em miúdos, na intenção de trazer um pouco de luz às salas de aula, para que professores e alunos vejam a língua numa perspectiva bem mais ampla e descubram a maravilhosa aventura da interação, da comunicação, da troca, do intercâmbio, possibilitados pela atividade verbal. Lá, aonde só os humanos chegam, pelo menos do jeito que chegam.

1.2. Velhos rumos

Já não causa surpresa o fato de se constatar que os alunos, até mesmo na universidade, demonstram ter dificuldades significativas na expressão oral, na leitura e na escrita de determinados gêneros mais formais. Deparamo-nos, por vezes, com situações diante das quais nos perguntamos: o que ficou de, no mínimo, onze anos de estudo da língua? Por que até mesmo noções e habilidades tão elementares não foram assimiladas?

Não pretendo, no momento, desenvolver uma explicação para as muitas razões desses resultados. Já existe uma farta literatura a respeito. Contento-me em fazer algumas considerações, à guisa de introdução. Como se quisesse motivar o leitor para aceitar o que vem depois.

Tendo em conta as funções de ensino que a escola assume, começaria por apontar algumas de suas insuficiências, principalmente no que toca ao ensino

das habilidades de escrever. Embora vá focalizar principalmente problemas do ensino, espero interessar também os alunos e seus responsáveis. Eles precisam entender o que se passa em sala de aula; precisam saber avaliar a relevância do que está sendo proposto como ensino e de como este ensino está sendo feito. Ou seja, na ótica com que falo aqui, os problemas do ensino devem interessar aos professores, aos alunos e, por que não?, a toda a sociedade. Cada um tem seu papel na condução desses problemas.

Uma primeira insuficiência do ensino diz respeito ao fato de que há uma primazia quase absoluta da oralidade em sala de aula, e de uma oralidade, às vezes, quase restrita ao informal. Até mesmo as notas, os resumos, os esquemas para estudo, quando escritos, passam por um trabalho de tradução oral do professor “para facilitar”, “para que os alunos entendam melhor”. As oportunidades de escrita são, quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro. As atividades de leitura também não chegam a ser significativas.

Uma outra insuficiência poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar. Por exemplo, a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção

desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo.

A essa escrita falseada falta um processo de retorno, pois falta, igualmente, um leitor à vista ou mesmo simulado. Nem mesmo o professor que vai ler os textos dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, atropelado que é pelo outro papel de corretor. É difícil, nessas condições, isto é, sem saber para quem está escrevendo, alguém tentar ajustar-se às condições da interação. Assim, à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém.

É de se ressaltar, ainda, a estreiteza na compreensão da atividade de escrever um texto um tanto quanto formal. Quase sempre, faltam as providências para o planejamento do que vai ser dito e, mais ainda, falta a revisão cuidadosa do que foi dito. Tudo se reduz a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê; faça ou não sentido, tenha ou não relevância o que se diz. Esse aspecto é mais grave quando se constata que a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a corrigir pontos de sua superfície lingüística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais.

Não se pode esquecer a situação de vida de muitos professores, situação que dificulta a exigência de ele ser um leitor, um “escrevente” assíduo, um pesquisador, um produtor do conhecimento que pretende fazer circular entre os alunos com quem convive.

De forma sumária, poderíamos dizer que tais insuficiências acontecem também quando estão em

jogo atuações orais, de caráter mais formal. No entanto, no momento presente, queríamos fixar-nos na modalidade escrita da língua.

1.3. O que é o processo de escrever?

A pergunta poderia ser: *O que é o processo de escrever textos?* Não a fiz nesses termos, por considerar isso uma redundância. Na verdade, sempre que escrevemos socialmente escrevemos textos.

Mas por que procurar entender o que é escrever? Por uma razão muito simples. Da compreensão que temos do que seja escrever vão derivar nossas atividades com a prática da escrita. Conforme as concepções que se tem do que seja escrever, treina-se a escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, para nada e para ninguém; ou se escrevem textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor, mesmo simulado. Assim, nunca é demais relembrar as noções sobre o que caracteriza a atividade de escrever. Vejamos.

1.3.1. Escrever é, como falar, uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com outro*, trocar com alguém alguma informação, alguma idéia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular. Como avaliar a qualidade dessa escrita? Com que parâmetros fazê-lo, se falta aquilo que essencialmente define o ato comunicativo? Desse modo, o

parâmetro que resta é o da ortografia, da concordância e o de outras particularidades da realização superficial da escrita, os quais são importantes, é claro, mas não dispensam o concurso de outras regularidades.

1.3.2. Escrever, na perspectiva da interação, só pode ser uma *atividade cooperativa*. Uma atividade em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito). Daí que se torna muito difícil escrever sem se saber para quem. Como selecionar as informações, como escolher a ordem em que as coisas devem ser ditas, como ajustar o grau de formalidade da linguagem, o nível do vocabulário e outras particularidades, se não sabemos, mesmo de forma simulada, quem é o nosso interlocutor e como avaliá-lo? Se repararmos que, com algumas exceções, essa tem sido a prática costumeira das escolas, fica fácil entender por que a escrita fica reduzida a um exercício mecânico de escrever qualquer coisa, de qualquer jeito, que, afinal, não se sabe bem que fim vai ter. Também não fica difícil entender por que tanta aversão dos alunos à atividade de escrever.

1.3.3. Escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, uma *atividade contextualizada*. Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. Os valores que, convencionalmente, se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas lingüísticas. Dessa forma, não se escreve da mesma maneira, com os mesmos padrões, em contextos diferentes. A descrição de um apartamento será diferente, por exemplo, se ela é feita por um corretor,

interessado em vendê-lo, se ela é feita por algum comprador interessado em conseguir baixar o preço do imóvel ou se ela é feita por algum arquiteto que pretende fazer o projeto de sua decoração. O que equivale a dizer que não há uma escrita uniforme, uma escrita desvinculada de um propósito, como ingenuamente se pensa, por vezes. A escrita uniforme, que, na verdade, é mais uma escrita vazia, existe quando se trata da escrita de frases soltas ou da escrita daqueles textos sem destinatários. Como são para ninguém, a forma não importa, o que se diz não importa. Como não varia o interlocutor (que, na verdade, nem existe), também não varia o modo de interagir com ele. E assim se perde o sentido de ser da escrita. Assim é que se pode escrever, em qualquer contexto, “Meu tio viajou.”, mesmo que não tenhamos nenhum tio ou que nenhum tio nosso tenha viajado.

1.3.4. Tal como falar, escrever é *uma atividade necessariamente textual*. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas, ou uma palavra apenas. Assim, a competência comunicativa, aquela que nos distingue como seres verbalmente atuantes, inclui necessariamente a competência para formular e entender textos, orais e escritos.

Essa evidência parece não prevalecer em muitas das propostas de estudo da língua, pois ainda persistem os exercícios de formar frases, cada uma solta da precedente ou da seguinte, o que contraria nossa pró-

pria experiência de usuários da língua, que nunca nos comunicamos formando frases soltas, ou juntando palavras, simplesmente porque elas começam com o mesmo som. O que todos nós sabemos é que se juntam palavras conforme seja necessário para que se consiga dizer o que precisa ser dito.

Persiste também o uso do texto (às vezes, poemas!) apenas para nele se reconhecer a unidade gramatical em estudo ou dele se retirar uma ocorrência de tal unidade (muita coisa “se retira do texto”). Pelo fato de ainda persistirem tais práticas, pode-se dizer que a escola mudou muito pouco, pois, agora, o mais significativo é que a análise da classe gramatical da palavra ou a classificação das orações analisadas já não são feitas ao acaso ou em frases inventadas na hora da aula. São feitas em fragmentos tirados de um texto, o qual, dessa forma, como diz Lajolo (1986, p. 52), serviu apenas de pretexto para o ensino do mesmo: o reconhecimento das unidades gramaticais e de suas classificações. Por esses meios, reduzimos, muito e simplistamente, o texto enquanto objeto de estudo.

O pior é que, com isso, ficamos com a ilusão de que estamos estudando o texto. Na verdade, o texto não chega a ser objeto de estudo, pois, como disse, as tarefas continuam as mesmas: as de circular dígrafos, as de grifar substantivos, as de distinguir com cruces orações substantivas de adverbiais e outras semelhantes. Ainda não se deu, portanto, o salto qualitativo esperado pelas propostas da lingüística de texto. Como se diz jocosamente: “saiu-se de Guatemala para Guatapior”, uma vez que se continua excluindo, dos objetivos e programas, o estudo das regularidades

textuais ou o estudo das regras de como as interações orais e escritas se produzem e são interpretadas, para que servem e o que as pessoas fazem com elas no cotidiano de suas relações sociais.

Se, por tais atividades em torno de frases soltas, a escola não chega ao texto — enquanto condição da atividade verbal — também não chega às propriedades da textualidade e, muito menos, à língua enquanto totalidade. Não chega ao discurso, nem à compreensão do que se faz através dele na reprodução e na criação das representações culturais. E, na exploração das partes desse corpo desarticulado — sem alma e sem vida —, fica, melancolicamente, o saldo de um estudo que serve muito pouco para além das paredes escolares.

Já fica fundamentada, assim, uma questão, a ser levantada daqui a pouco: por que o texto? Não se trata, evidentemente, apenas de um modismo a mais.

1.3.5. Escrever é *uma atividade tematicamente orientada*. Ou seja, em um texto, há uma idéia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando. Assim, como acontece numa caminhada. Não importa se estamos dissertando, contando uma história, fazendo um relatório, uma carta, ou a descrição de um aparelho. Não importa. Há sempre um ponto em vista. E perdê-lo significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa da interação. Esse aspecto justifica plenamente a legitimidade de se preferir o texto à frase para ampliar nossa competência comunicativa.

1.3.6. Escrever é *uma atividade intencionalmente definida*. Escreve-se *para* se obter determinado fim,

para cumprir determinado objetivo. Na verdade, nenhum dizer é simplesmente um dizer. Todo *dizer* é, como propõe a teoria dos atos de fala (cf. Searle, 1981), uma forma de *fazer*, de agir, de atuar. A desculpa que, às vezes, apresentamos — “Falei por falar” — é, quase sempre, uma estratégia de nos eximir de uma responsabilidade, de não assumirmos o que foi dito.

Assim, que intenções, que objetivos visamos, na escola, com nossas propostas de escrever um texto? Nós mesmos, os autores dessas propostas, temos clareza quanto ao que pretendemos com elas? Não seria bem mais eficaz buscar essa clareza e explicitar essas intenções? Como outros fatores, as intenções servem de parâmetro para muitas das decisões que precisam ser tomadas no percurso da interação.

1.3.7. Escrever é *uma atividade que envolve, além de especificidades lingüísticas, outras, pragmáticas*¹. Creio que já se pode perceber como tudo na linguagem está inter-relacionado. De fato, cada um dos pontos que vimos enumerando está ligado aos outros anteriores e subseqüentes. Ou seja, se escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação. Isso significa dizer que tudo o que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai-se refletir nas escolhas a serem feitas. De fato, são os elementos da situação — os

¹ Por ‘especificidade pragmática’, refiro-me aqui a todas as particularidades que podem acontecer em um texto por conta das condições do contexto ou da situação (espacial e cultural) da qual ele faz parte.

elementos pragmáticos, pois — que determinam as escolhas lingüísticas, e não o contrário. A língua não existe em função de si mesma. Estamos fartos de ouvir essa afirmação. Falta levá-la em conta quando estamos planejando nossas atividades de estudo da língua.

Fomos orientados durante muito tempo de nossa vida escolar para distinguir o *certo* e o *errado*, sem nenhuma referência a uma situação qualquer. Precisamos aprender a pensar em: *certo*, *errado*? *Onde*, *quando*, *com quem*, *para quê*?

1.3.8. Escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos. Isto é, os textos não têm a mesma cara. Não têm o mesmo esquema de seqüenciação, o mesmo conjunto de partes ou a mesma forma de distribuição dessas partes. Uma carta, um requerimento, uma ata, uma declaração, um comentário, uma notícia, um aviso, por exemplo, não começam do mesmo jeito, não se desenvolvem e se fecham sob o mesmo modelo. Há esquemas típicos para cada um desses gêneros; uns mais flexíveis, outros mais rígidos. Por vezes, a criatividade do autor se expressa, exatamente, pela quebra desses esquemas típicos, o que, normalmente, acontece, sobretudo no âmbito da produção literária. A verdade é que, fora da linguagem com função poética, não é usual que criemos nosso próprio modelo de texto. Como em outros domínios sociais, sujeitamo-nos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela sua própria recorrência. Saber usá-los constitui uma exigência do mundo letrado em que circulamos; certamente, essa é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver. Daí, a conveniência de se provi-

denciar a entrada na escola de gêneros textuais diferentes, levando em consideração aqueles que, de fato, aparecem socialmente. Se acabaria, assim, com aquela prática amorfa de escrever textos que parecem não pertencer a nenhum gênero reconhecível.

1.3.9. Escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta a outros dizeres. De forma mais ou menos explícita, estamos sempre voltando a outras fontes, (ou a outras “vozes”, como se costuma dizer), próximas ou remotas. Nunca somos inteiramente originais. Nosso discurso vai-se compondo pela ativação de conhecimentos já adquiridos. Em alguma medida, todo texto comporta procedimentos de recapitulação e de reenquadramento de outros que ouvimos ou lemos. Fizemo-nos e fazemo-nos, individualmente, na rede coletiva de todos os discursos com que entramos em contato. Fizemo-nos e fazemo-nos no convívio social dos conhecimentos partilhados. Nunca entendi por que certos cursinhos estipulam que, numa dissertação de vestibular, o candidato não pode citar a palavra de outro. Não pode, isso sim, preencher a maior parte de seu texto com a palavra alheia. Mas pode, evidentemente, apoiar-se nos dizeres de outro ou refutá-los, conforme as estratégias adotadas em cada situação discursiva.

1.3.10. Por último, gostaria de lembrar que a escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura. Ler é a contraparte do ato de escrever e, como tal, se complementam. O que lemos foi escrito por alguém, e escrevemos para que outro leia. Não existe solidão em nenhum dos dois momentos. Na verdade, só aparentemente estamos sós, quando es-

crevemos ou lemos. Há sempre um alguém do outro lado. Imagino como não devem ser estranhas aos alunos as primeiras experiências de escrever para não ser lido, ou de ler sem ser para entrar em contato com quem escreveu. Mais ainda, deve parecer estranho o fato de haver aulas de redação (que devem ser aulas de escrita de textos), dissociadas das aulas de literatura e das aulas de português (“aulas de português” quer dizer “aulas de gramática”.) Dessa fragmentação meio esquizofrênica, ficam as percepções distorcidas do funcionamento das línguas, concretamente e, sobretudo, a idéia equivocada de que a *português* corresponde *gramática*. E, ainda, fica a crença de que “ler e escrever bem é um troço tão difícil que nem adianta a gente tentar aprender”. Ou seja, fica a convicção de que, se não aprendemos, é porque não fomos capazes e, assim, somos o único responsável por nosso insucesso. Na verdade, é preciso que encontremos condições — na escola, na família, na sociedade — para desenvolvermos em nós o gosto e a competência para a leitura e a escrita de textos. Nem tudo depende apenas de nossa capacidade pessoal.

A escrita também guarda dependências em relação à própria fala. Falando, ouvindo, lendo ou escrevendo, os sujeitos realizam uma atividade de interação verbal. Com muitos pontos em comum e algumas diferenças também, salvando-se naturalmente a idéia de que cada uma dessas atividades supõe a participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

Há mais um ponto que gostaria de trazer à reflexão. Trata-se do que costumo chamar de *as idas e vindas da atividade de escrever*.

A escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão. Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou se testar hipóteses, para se encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Tanto faz dizer isso ou aquilo, deste ou daquele jeito. Sem tentativas para se dizer melhor. Como se não houvesse regularidades, normas. Às vezes, imagino qual seria a reação dos alunos se tivessem acesso aos borrões de até grandes escritores. Quantos cortes, acréscimos, substituições, deslocamentos vão sendo feitos! O texto final que aparece impresso não guarda as marcas desses reparos. Mas eles aconteceram. Para deixar o texto no ponto, segundo pede a situação.

Em Antunes (2003), admiti três grandes momentos para a atividade de escrever: o do planejamento (remoto e próximo), o da escrita propriamente dita e o da revisão. Conseqüentemente, construir um texto escrito:

- primeiro, é uma atividade que começa antes da tarefa mecânica de grafar;
- segundo, inclui essa tarefa de grafar, de pôr no papel;
- terceiro, é uma atividade que ultrapassa o momento da primeira versão.

Ou seja,

elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de idéias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas

interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita (Antunes, 2003, p. 54).

O planejamento e a revisão do que escrevemos ainda parecem ser, na escola, um procedimento eventual e não uma prática sistemática, que já prevesse, como coisa natural, o momento do planejamento e o momento da revisão.

Reiterando o que disse em Antunes 2003, lembro que, muito provavelmente, a prática das redações escolares², normalmente realizada num limite escasso de tempo, sem planejamento e sem revisão, leva a que se escreva de qualquer maneira.

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo.

² Creio que o termo ‘redação’, pela sua grande didatização, já ganhou uma conotação demasiado escolar, privativa do exercício didático de “fazer uma dissertação” ou, até, “escrever um texto qualquer”. Se observarmos, normalmente, em nossa vida social fora da escola, não somos solicitados a ‘fazer uma redação’. Pedem-nos que façamos uma carta, uma ata, um requerimento, um relatório, um artigo, um resumo etc. Ou seja, indicam-nos, com um nome específico, um determinado gênero de texto que devemos escrever, com vistas a algum fim bem definido. Só na escola acontece a solicitação amorfa de ‘fazer uma redação’. Não seria melhor usar, em lugar de ‘redação’, o nome do próprio gênero que vai ser elaborado? Por exemplo: ‘Faça um comentário’; ‘Faça um convite ou uma carta’; ‘Apresente uma justificativa’; ‘Dê um parecer’. Talvez se criasse um efeito novo, mais próximo do que acontece nas interações sociais fora da escola.

Evidentemente, cada pessoa é singular e vive esse processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de escrever de forma e num ritmo muito particular. Em nenhum momento, partilho a idéia de um automatismo cego ou de qualquer anulação do sujeito em seu percurso de relação com a linguagem. Cada um tem seu jeito de aprender e de reagir às investidas da atividade de conhecer. O que quero sublinhar aqui é que não se pode, ingenuamente, esperar que, sem aplicação, sem reflexão, sem tentativas, muitas e persistentemente continuadas, se possa chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos relevantes e adequados aos muitos propósitos interativos de nosso dia-a-dia.

1.4. O texto, por quê?

No desenvolvimento dos itens anteriores, fomos respondendo a essa questão; mas, quisemos incluí-la explicitamente aqui, devido à grande importância que assume.

O texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o *objeto* de estudo das aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos. Não tem sentido aprender noções sobre o pronome, por exemplo, se não se sabe como usá-lo em textos, orais e escritos, e que função ele tem para a coesão e a coerência do que se pretende dizer. Não tem sentido aprender a classificar as conjunções, saber que nomes elas têm, se não se sabe que tipos de relações semânticas elas estabelecem nos pontos do texto onde aparecem.

O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). Constitui *o ponto de convergência* de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano. O fundamento para essa concepção, já vimos, é o seguinte: *ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos*. Pretender ampliar a competência verbal de alguém é pretender ampliar as suas possibilidades de criar e receber textos. O mais, são pobres manejos de pedaços, de fragmentos, de peças desarticuladas de um quebra-cabeças cuja figura global nunca se manifesta. Manejos que, sem dúvida, estão a serviço de muitos outros interesses para além daqueles de deixar as pessoas, cada vez mais, com o poder da palavra, para intervirem nos destinos de suas vidas. Os textos não podem, assim, acontecer na escola, eventualmente, como quem faz uma concessão, ou para preencher um tempo que sobra, se o programa permitir.

Algumas pesquisas têm mostrado que, em muitas escolas, não há tempo, por exemplo, para a leitura. O cuidado maior ainda é aquele de cumprir um programa, de ir “com a matéria pra frente”, o que evidencia que a leitura não faz parte deste programa, não é item desta matéria; está fora. Tanto assim que incluí-la seria correr o risco de comprometer, de atrapalhar o tempo destinado às explicações da matéria. Que matéria, podíamos perguntar, pode ter relevância se excluímos o texto, como atividade de interação emissiva e receptiva?

O programa e a matéria, em geral, têm estado em função de se aprender uma fala correta, como se o contato com bons textos não fosse a melhor maneira de se

apreender os padrões mais prestigiados da língua. Não estaria a escola se escondendo ou se protegendo, por trás dessa necessidade de “cumprir o programa”, para justificar a manutenção de um ensino da língua tão irrelevante? A escola não procura cair na conta de que lhe tem sido dada autonomia suficiente para fazer seus próprios programas. Por que não mudá-los, pois?

Se admitirmos que os acontecimentos de sala de aula se projetam na vida particular das pessoas, podemos deduzir que muito pouco interesse pela leitura e pela escrita fica como herança da experiência escolar. E, depois, lá fora, na vida social, familiar e do trabalho, não haverá tempo nem gosto para ler e escrever textos, exatamente como, agora, na escola, não se encontra tempo e outras condições para desenvolver tais competências.

Creio que, por essas sumárias considerações, ficaram razões que justificam a opção de se fazer do texto *o objeto de estudo* das aulas de língua. À medida que se aceita o desafio dessa opção, vai-se experimentando o gosto (e o gozo) de se descobrir uma língua *funcionando*, uma língua viva, real, situada, pela qual, em textos — e não em frases soltas —, as pessoas interagem e até se defendem, como atores da grande aventura humana da troca, da mútua relação.

1.5. O quê, no texto?

Essa é, sem dúvida, a grande questão. Não é difícil apresentar razões que justifiquem a opção pelo texto. Difícil é descobrir o que em cada texto se deve fazer *objeto de estudo da língua* e, em desdobramento, *como se faz*.

Não é pretensão minha, nesse *começo de conversa*, responder inteiramente à questão. Impossível. Até

porque nenhuma resposta é total. Há uma ciência, há um saber que se vai fazendo, que se vai tecendo na atividade de cada um, e as descobertas vêm com a própria determinação de querer saber. Na certeza de que estarei apenas fornecendo algumas pistas de como orientar o estudo da língua por um caminho mais interessante e mais eficaz, rumo à competência comunicativa das pessoas, disponho-me a apresentar alguns pontos acerca de como deixar um texto mais coeso e coerente e de como essas regularidades podem ser objeto de explicitação, de explicação, de estudo, afinal.

As regularidades a que nos vamos referir têm como suporte geral a idéia de que *um conjunto de palavras deve ter algumas características para que possa funcionar e ser reconhecido como um texto*.

Entre essas características do texto (ou propriedades³, como alguns autores têm chamado), se destacam:

- a coesão
- a coerência
- a informatividade
- e a intertextualidade.

No momento, meu propósito é fixar-me na propriedade da coesão, sem fugir às suas inevitáveis relações com as outras propriedades, sobretudo, com a coerência.

³ As propriedades da textualidade têm sido objeto de muitos estudos e de muitas pesquisas, por autores estrangeiros e nacionais. Um trabalho bastante conhecido é o de Beaugrande & Dressler (1981), onde é apresentado o conjunto do que se tem chamado de "propriedades da textualidade". Nessa mesma linha teórica, merecem referência os trabalhos de Ingedore Koch, Leonor Fávero, Luís Antônio Marcuschi, Maria da Graça Costa Val, entre outros (ver Bibliografia).

CAPÍTULO 2

A COESÃO DO TEXTO

2.1. O que é a coesão?

Gostaria de iniciar este ponto trazendo uma crônica de Fernando Sabino, que muito pode ilustrar a compreensão, mesmo intuitiva, do que seja a coesão de um texto. Antes, uma palavrinha acerca do que tem sido uma constatação nas minhas conversas com os professores.

Percebo que os professores falam em coesão, em texto coeso, mas não têm uma idéia muito clara do que seja exatamente essa coesão e de como ela é conseguida. Falam de coesão como uma coisa meio abstrata e vaga, uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, que comporta tudo o que não se sabe bem o que é. Tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência.

Meu intuito com o presente trabalho é contribuir para que se possa mais facilmente preencher essa lacuna e, assim, possibilitar uma clareza maior, por parte de professores, alunos ou quaisquer outros leitores, acerca do que é a coesão e por meio de que recursos ela acontece¹. Vamos à crônica anunciada e

¹ Não estou com isso querendo simplificar a questão. A coesão e a coerência do texto têm sido objeto de muitos estudos, entre

procurar entender por que a situação descrita pelo autor causou tanta estranheza. Vejamos.

EM CÓDIGO

FUI CHAMADO AO TELEFONE. ERA O CHEFE DE ESCRITÓRIO DE MEU IRMÃO:

— RECEBI DE BELO HORIZONTE UM RECADO DELE PARA O SENHOR. É UMA MENSAGEM MEIO ESQUISITA, COM VÁRIOS ITENS, CONVÉM TOMAR NOTA: O SENHOR TEM UM LÁPIS AÍ?

— TENHO. PODE COMEÇAR.

— ENTÃO LÁ VAI. PRIMEIRO: MINHA MÃE PRECISA DE UMA NORA.

— PRECISA DE QUÊ?

— DE UMA NORA.

— QUE HISTÓRIA É ESSA?

— EU ESTOU DIZENDO AO SENHOR QUE É MEIO ESQUISITO. POSSO CONTINUAR?

— CONTINUE.

— SEGUNDO: POBRE VIVE DE TEIMOSO. TERCEIRO: NÃO CHORA, MORENA, QUE EU VOLTO.

— ISSO É ALGUMA BRINCADEIRA?

— NÃO É NÃO, ESTOU REPETINDO O QUE ELE ESCREVEU. TEM MAIS. QUARTO: SOU AMARELO, MAS NÃO OPILADO. TOMOU NOTA?

— MAS NÃO OPILADO — REPETI, TOMANDO NOTA.

— QUE DIABO ELE PRETENDE COM ISSO?

— NÃO SEI NÃO, SENHOR. MANDOU TRANSMITIR O RECADO, ESTOU TRANSMITINDO.

— MAS VOCÊ HÁ DE CONCORDAR COMIGO QUE É UM RECADO MEIO ESQUISITO.

pesquisadores de diferentes tendências teóricas, e nem sempre há, nesses estudos, inteira concordância acerca do que essas duas propriedades significam e de como ambas se manifestam nos textos. No final deste livro, consta a relação de uma bibliografia básica em torno das questões da coesão e da coerência — questões que bem poderiam constar de qualquer programa de estudo da língua.

— FOI O QUE EU PREVENI AO SENHOR. E TEM MAIS. QUINTO: NÃO SOU COLGATE, MAS ANDO NA BOCA DE MUITA GENTE. SEXTO: POEIRA É A MINHA PENICILINA. SÉTIMO: CARONA, SÓ DE SAIA. OITAVO...

— CHEGA! — PROTESTEI, ESTUPEFATO. — NÃO VOU FICAR AQUI TOMANDO NOTA DISSO, FEITO IDIOTA.

— DEVE SER CARTA EM CÓDIGO, OU COISA PARECIDA — E ELE VACILOU: — ESTOU DIZENDO AO SENHOR QUE TAMBÉM NÃO ENTENDI, MAS ENFIM... POSSO CONTINUAR?

— CONTINUA. FALTA MUITO?

— NÃO, ESTÁ ACABANDO: SÃO DOZE. OITAVO: VOU, MAS VOLTO. NONO: CHEGA À JANELA, MORENA. DÉCIMO: QUEM FALA DE MIM TEM MÁGOA. DÉCIMO PRIMEIRO: NÃO SOU PIPOCA, MAS TAMBÉM DOU MEUS PULINHOS.

— NÃO TEM DÚVIDA, FICOU MALUCO.

— MALUCO, NÃO DIGO, MAS COMO O SENHOR MESMO DISSE, A GENTE ATÉ FICA COM AR MEIO IDIOTA... ESTÁ ACABANDO, SÓ FALTA UM. DÉCIMO SEGUNDO: DEUS, EU E O ROCHA.

— QUE ROCHA?

— NÃO SEI: É CAPAZ DE SER A ASSINATURA.

— MEU IRMÃO NÃO SE CHAMA ROCHA, ESSA É BOA!

— É, MAS FOI ELE QUE MANDOU, ISSO FOI.

DESLIGUEI ATÔNITO, FUI ATÉ REFRESCAR O ROSTO, PARA PODER PENSAR MELHOR. SÓ ENTÃO ME LEMBREI: HAVIAM-ME ENCOMENDADO UMA CRÔNICA SOBRE ESSAS FRASES QUE OS MOTORISTAS COSTUMAM PINTAR À FRENTE DOS CAMINHÕES. MEU IRMÃO, QUE É ENGENHEIRO E VIAJA PELO INTERIOR, PROMETERA AJUDAR-ME, RECOLHENDO FARTO E VARIADO MATERIAL. E ELE VIAJOU, O TEMPO PASSOU, ACABEI ESQUECENDO COMPLETAMENTE O TRATO, NA SUPOSIÇÃO DE QUE O MESMO LHE ACONTECERA. AGORA, O MATERIAL ALI ESTAVA, ERA SÓ FAZER A CRÔNICA. DEUS, EU E O ROCHA! TUDO EXPLICADO: ROCHA ERA O MOTORISTA, DEUS ERA DEUS MESMO E EU, O CAMINHÃO.

(FERNANDO SABINO. *A MULHER DO VIZINHO*. RIO DE JANEIRO: RECORD, 1976, p.171-173).

Reparemos que há por parte dos dois interlocutores um *estranhamento* que vai perpassando todo o texto. A eles, algo parece estar fora do “normal”, fora do costumeiro e, por isso mesmo, é interpretado como *esquisito*, como indício, inclusive, de que o outro parece estar *brincando*, estar *falando por código* ou ser *idiota*.

A *esquisitice* que é sentida pelos dois interlocutores decorre exatamente da constatação de que algo está funcionando fora dos padrões normais, fora do modelo de fala das pessoas. É que ninguém fala assim: trazendo aos pedaços desarticulados, soltos, as coisas que se quer dizer. Tudo vem em cadeia, *encadeado*, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fica solto e um segmento dá continuidade a outro. O que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto, anteriormente e subsequente. Assim, cada segmento do texto — da palavra ao parágrafo — está preso a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros. E é por isso que se vai fazendo um fio, ou melhor, vão-se fazendo fios, ligados entre si, atados, com os quais o texto vai sendo *tecido*, numa unidade possível de ser interpretada.

Conclusão: o texto com seqüência, em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos.

E é por isso também que o exercício, tão comum às escolas, de pedir aos alunos que formem frases a partir de uma palavra mostra-se bastante reduzido e inadequado para desenvolver nesses alunos a competência para a escrita. Reduzido, porque ativa apenas parte do que é preciso saber para construir um texto coerente. Inadequado, porque não exercita a habilidade inerentemente textual de juntar, de articular cada

parte, para que o sentido global ou a unidade do sentido e da intenção que se pretende realizar sejam possíveis. Além disso, em nossa experiência de falantes, não escolhemos primeiro uma palavra ou um conjunto de palavras para, a partir daí, produzir um enunciado. Pelo contrário, temos algo a *dizer*, ou melhor, temos algo a *fazer dizendo* e, então, escolhemos as palavras que nos parecem adequadas.

Na verdade, a experiência cotidiana da criança, como falante de uma língua, não é a de formar frases. Seria até natural que ela *estranhasse* esse tipo de solicitação da escola. O que ela tem feito fora da sala de aula, sempre, é interagir com as pessoas, através de textos marcados pela *continuidade*, pela articulação de cada uma de suas partes (mesmo que ela não tenha consciência disso). Contentar-se com atividades de formar frases é promover o exercício da *não-linguagem*, daquilo que, inevitavelmente, contraria o modo de ser do funcionamento da língua.

Nessa perspectiva, sobressai a questão da coesão, exatamente como sendo *essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.*

2.2. Que funções tem a coesão do texto?

De certa forma, no segmento anterior, vimos implicitamente definindo qual seja a função da coesão: a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes — como disse, das palavras aos parágrafos — não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.

Daí que a *função da coesão* é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a seqüência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade. Os autores Halliday & Hasan (1976), definindo a coesão, apelam para a metáfora de “laço”, no intuito de mostrar que, no texto, cada segmento precisa estar atado, preso, pelo menos, a um outro, de sorte que não há “pontas soltas”, ou pedaços que não se juntam a nenhum outro.

Mais uma vez, pode-se lembrar a redução dos exercícios de formar frases, em que essa propriedade de deixar ligados os diferentes segmentos não é requisitada e, conseqüentemente, não se exercita uma das características fundamentais de qualquer texto. Por causa das sucessivas ligações que se vão estabelecendo, a interpretação de cada segmento, de cada período, por exemplo, vai sendo afetada pela interpretação das outras anteriores ou subseqüentes. Não há um segmento que se baste a si mesmo, que prescindindo do concurso de outros segmentos. Tudo está em relação, portanto.

É natural que tais ligações não vão acontecendo simplesmente na superfície da seqüência textual. Na verdade, elas sinalizam as ligações conceituais que estão subjacentes a essa superfície. Ou seja, concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico. Melhor dizendo, se há ligações na superfície é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. O que a gente diz precisa ter sentido. E, para que tenha sentido o que a gente diz, as palavras devem estar interligadas; os períodos, os parágrafos devem estar encadeados. A compreensão que se consegue ter do

que o outro diz resulta dessa relação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os seus níveis.

Daí que o conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se apreender seu sentido global. É preciso, antes de tudo, *saber estabelecer relações*, fazer ligações entre as diferentes unidades — indo e voltando.

Em suma — e retomando o ponto da função da coesão —, quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua *continuidade*, a seqüência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade do sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso.

Este momento é bem oportuno para que lembremos aqui um trecho de um poema de João Cabral, aquele que fala na palavra isolada e, porque isolada, se mostra muda e nada comunica. Melhor ouvir o poeta, na beleza de seu poema: *Rios sem discurso*.

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia:
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poço de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

(J. C. de Melo Neto, 1975.)²

² O destaque é meu.

CAPÍTULO 3

COMO SE FAZ A COESÃO?

A continuidade da qual vimos falando é providenciada no percurso do texto, fundamentalmente, pelas relações semânticas que se vão estabelecendo entre os vários segmentos. Não é, portanto, uma questão apenas de superfície. Os termos se vão ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando conceitualmente. É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*.

Essas relações acontecem graças a vários *procedimentos* que, por sua vez, se desdobram em diferentes *recursos*.

Vejam, em um quadro, apresentado à página seguinte, a distribuição dessas relações, desses procedimentos e desses recursos¹, depois do que desenvolveremos comentários em torno de cada um, com exemplos e observações acerca de como incluí-los em nossos estudos do texto.

¹ Decidi grafar em itálico, em todos os exemplos, as expressões que, por algum motivo, são mostradas para ilustrar as questões focalizadas. Como anunciei na Introdução, não tive a preocupação de apresentar, em detalhes, todos os créditos relativos às fontes de onde extraímos os exemplos.

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
	1. <u>REITERAÇÃO</u>	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	• de unidades do léxico • de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ² por: • pronomes ou • por advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	• retomada por elipse
	2. <u>ASSOCIAÇÃO</u>	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	• por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. <u>CONEXÃO</u>	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos	Uso de diferentes conectores	• preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções

QUADRO 3.1: A PROPRIEDADE DA COESÃO DO TEXTO
RELAÇÕES, PROCEDIMENTOS E RECURSOS

² Koch (2002) faz uma diferença entre 'remeter' e 'retomar' e, conseqüentemente, entre 'remissão' e 'retomada'. Concordo com essa distinção, mas, para efeito de tornar a matéria aqui apresentada mais facilmente acessível, decidi considerar toda estratégia de voltar ao

Começemos por distinguir o que são *relações* (Campo 1), *procedimentos* (Campo 2) e *recursos* (Campo 3).

3.1. Relações textuais responsáveis pela coesão

Temos mostrado que a coesão resulta de uma rede de relações que se criam no texto. Por isso, chamei-as de *relações textuais*. Tais relações, ou seja, as ligações, os elos criados, no entanto, são de natureza semântica, isto é, têm a ver com os sentidos do texto. Diferem quanto ao tipo de nexos que promovem e são de três tipos: por *reiteração*, por *associação* e por *conexão*. Como se pode ver, em qualquer uma das relações persiste a idéia de ligação, de laço. O que difere é a forma como este laço é conseguido.

3.1.1. A coesão pela relação de reiteração

A *reiteração* é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* — o que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso —, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto. Esse movimento, visto de outro lado, indica ainda que tudo o que vai sendo posto no texto é virtualmente objeto de futuras reto-

texto para estabelecer um nexo reiterativo como sendo, genericamente, uma retomada.

madass. Cada elemento vai dando acesso a outros. Na verdade, cada segmento do texto está sempre ligado a outro, para trás e para frente.

Cada vez que substituímos uma expressão por um pronome ou por um sinônimo, por exemplo, ou que repetimos uma palavra, estamos *reiterando*, estamos promovendo a continuidade do texto, sua seqüência, sua coesão. Para se ter uma idéia mais palpável de como isso acontece, vejamos a reiteração que é promovida no trecho abaixo, por exemplo, apenas pela repetição das palavras *células-tronco* e *tipo*³. Evidentemente, no trecho aconteceram outros tipos de relações.

HÁ TRÊS TIPOS DE CÉLULAS-TRONCO. AS MAIS COMUNS SÃO ENCONTRADAS NA MEDULA DO SER HUMANO EM QUALQUER IDADE, MAS SEU PODER DE REPRODUÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO É BAIXO. OUTRO TIPO SÃO AS CÉLULAS-TRONCO EXISTENTES NO CORDÃO UMBILICAL, MAIS POTENTES QUE AS DA MEDULA. MAS O TIPO MAIS PROMISSOR SÃO AS CÉLULAS-TRONCO DOS EMBRIÕES HUMANOS.

(VEJA, 2/03/2005)

3.1.2. A coesão pela relação de associação

A *associação* é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e si-

³ Decidi grafar em itálico, em todos os exemplos, as expressões que, por algum motivo, são mostradas para ilustrar as questões focalizadas. Como anunciei na Introdução, não tive a preocupação de apresentar, em detalhes, todos os créditos relativos às fontes de onde extraímos os exemplos.

nalizam esse tipo de relação. Por ela é que, mais amplamente, nenhuma palavra fica solta no texto. Existe sempre, por mais tênue que seja, alguma ligação semântica entre as palavras de um texto. Não podia ser diferente, uma vez que todo texto é necessariamente marcado por uma *unidade temática*, isto é, pela concentração em um único tema, embora desenvolvido, às vezes, em subtemas diversos. Tal unidade condiciona a proximidade, a contigüidade semântica entre as palavras do texto.

Se retomarmos o trechinho do exemplo anterior, podemos constatar a proximidade de sentido (ou a associação semântica) entre palavras, como:

- *célula-tronco, medula, cordão umbilical, embrião, ser humano,*

o que comprova, exatamente, que predomina no trecho *um tópico* sobre o qual se está falando. Se garante, também assim, a coesão do trecho.

Por isso, não tem sentido, como vi uma vez, a solicitação para que o aluno escrevesse uma história com o objetivo de fazer aparecerem palavras que se escrevem com ‘ss’, ‘s’, ‘ç’, ‘sc’, por exemplo. O critério de seleção das palavras para compor essa história seria o ortográfico e não o semântico, como ocorre nas situações comuns da interação verbal. Quando interagimos verbalmente com os outros, as palavras não são escolhidas pelos sons que têm; na verdade, as escolhemos em função daquilo que queremos dizer.

3.1.3. A coesão pela relação de conexão

A *conexão*, no esquema aqui apresentado, corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente *entre as orações* e, por vezes, entre perío-

dos, parágrafos ou blocos supraparagrafícos. Realiza-se por meio de unidades da língua que preenchem essa função — mais especificamente, *as conjunções, as preposições e respectivas locuções* — ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência do texto. Uma e outras constituem o que tradicionalmente se tem chamado de *conectores*.

Os conectores desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que pretendemos estabelecer entre aqueles segmentos: orações, períodos, parágrafos. São relações de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, entre outras, as quais vão indicar a direção argumentativa de nosso texto, além de funcionarem como elos com que se conectam as várias partes de um texto. Muitos problemas de coerência derivam do mau emprego desses conectores.

Pretendendo sintetizar este tópico, volto ao Quadro 3.1, distinguindo, agora, só as relações coesivas, de que acabamos de tratar.

Relações textuais	
1. Reiteração:	que ocorre pelas <i>retomadas</i> de segmentos prévios do texto ou pelas <i>antecipações</i> de segmentos seguintes ⁴ ;
2. Associação:	que ocorre pela <i>contigüidade semântica</i> entre as palavras;
3. Conexão:	que ocorre pela <i>ligação sintático-semântica</i> entre termos, orações, períodos e parágrafos.

QUADRO 3.2: RELAÇÕES SEMÂNTICAS RESPONSÁVEIS PELA COESÃO

⁴ Na apresentação dos recursos da coesão, mais adiante, vamos estabelecer as diferenças entre o que são essas “retomadas” e essas “antecipações”, com a ilustração de exemplos, inclusive.

Vale a pena ressaltar que qualquer texto mais longo, normalmente, comporta todas essas relações. Textos de poucas palavras, como certos avisos, por exemplo, (os “textos mínimos”, na expressão de Halliday & Hasan), é que prescindem de algumas dessas relações, pois, quase sempre, o contexto de funcionamento desses textos autoriza a supressão de termos e expressões. Em um aviso como:

Não há vagas

existem elementos omitidos que são facilmente recuperáveis. Ou seja, apenas pelo contexto, pode-se saber onde ‘não há vagas’, de que tipo de vagas se está falando, a quem esta informação se dirige. Assim, as relações requisitadas para que se recuperem os dados da comunicação são presumíveis pela situação que já conhecemos. Fora esses textos mínimos, qualquer outro texto comporta, pelo menos, um tipo daquelas relações acima apontadas.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DA COESÃO

4.1. Procedimentos

O conjunto das relações apontadas acima se realiza por meio dos seguintes procedimentos:

- a *repetição*
- a *substituição*
- a *seleção lexical*
- a *conexão sintático-semântica*.

São, portanto, quatro os procedimentos com os quais promovemos as relações de reiteração, de associação e de conexão. Para fugir ao risco de repetições excessivas, vamos apresentar os procedimentos à medida que formos desenvolvendo os modos de realização em que esses procedimentos se desdobram, modos que vou chamar de *recursos*.

Gostaria de fazer uma observação que considero muito importante. O termo ‘procedimento’ bem como o outro, ‘recurso’, usados aqui, não implicam, de nossa parte, uma percepção estreita ou superficial da coesão, algo que se reduz a um comportamento puramente mecânico de repetir, de substituir palavras, de

acrescentar conectores. Na verdade, esses e outros termos, neste trabalho, têm apenas a pretensão de facilitar o acesso à compreensão de aspectos demasiadamente complexos do texto.

Sabemos que a coesão dos textos não se limita a operações de tirar e pôr palavras, como se elas fossem o começo e o fim de tudo. Sabemos que um texto não se limita à cadeia de palavras que aparece na superfície e que as palavras não funcionam apenas como formas de nomear as coisas do mundo. Sabemos, sim, que toda interação verbal — em textos falados e escritos — resulta de uma rede de conhecimentos, de relações e de intenções que partilhamos com os outros e é um processo que se constitui na atividade social em que estamos mergulhados. A produção e a recepção de um texto, portanto, são atividades interativas, de natureza sociocognitiva, uma vez que mobilizam conhecimentos de muitos tipos e são partes de atuações e práticas sociais mais amplas. Produzir um texto coeso e coerente é muito mais que emitir palavras em cadeia ou interligar orações e períodos.

Isso não significa admitir que, na superfície do texto, possa acontecer qualquer coisa, que as palavras possam aparecer em qualquer ordem ou de qualquer jeito. Quando dizemos que um texto não é apenas o que se vê ou o que se ouve a partir de sua superfície, estamos querendo significar que o texto é muito mais do que aparece, do que está explícito em suas formas linguísticas. Mas, não estamos negando que a superfície do texto também conta para que ele seja adequadamente interpretável.

Assim, ainda que estejamos nos ocupando de procedimentos e recursos que ocorrem na superfície

do texto, em nenhum momento perdemos de vista que essa superfície não é tudo. Só estamos, na verdade, pretendendo que se percebam aspectos da organização superficial do texto, mais relevantes que a ortografia e a concordância verbal, por exemplo. Queremos que se entenda, com um pouco mais de clareza, o que um texto coeso e coerente tem, e o que não tem a sua contrapartida, isto é, o que falta em um texto sem coesão.

Para não perder de vista o conjunto de todos os elementos implicados na coesão, focalizamos agora o subconjunto dos procedimentos coesivos.

Relações textuais	Procedimentos
1. Reiteração	1. Repetição
	2. Substituição
2. Associação	3. Seleção lexical
3. Conexão	4. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos

QUADRO 4.1: RELAÇÕES TEXTUAIS E SEUS RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS

Outra vez, vemos que são quatro os procedimentos com os quais criamos as três relações de sentido apontadas no tópico anterior. Voltamos a salientar que, em geral, os textos apresentam esses procedimentos, sobretudo, como disse, quando se trata de textos mais extensos. Vale salientar, no entanto, que nem sempre *todos os procedimentos* estão presentes em um mesmo texto. Em determinados tipos ou gêneros,

um ou outro procedimento pode não aparecer, embora sem prejuízo algum para a coerência.

4.2. Recursos da coesão

Os recursos coesivos são as operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. São operações de repetir, de substituir, de usar palavras semanticamente próximas, de usar uma conjunção ou um outro tipo qualquer de conectivo. A cada procedimento, portanto, corresponde um ou mais de um recurso.

Retomando o Quadro 4.1, vemos que, no domínio da reiteração, incluem-se os procedimentos da *repetição* e da *substituição*. Pelo procedimento da repetição, recorremos à estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, *mantendo* algum elemento da forma ou do conteúdo.

A *repetição*, enquanto procedimento coesivo, inclui os seguintes recursos:

- a paráfrase
- o paralelismo
- a repetição propriamente dita de uma palavra ou de uma expressão.

A *substituição*, por sua vez, implica também a reiteração, só que fazendo variar os termos constituintes do nexos textual. Assim é que esse procedimento inclui a substituição de um termo por um pronome, por um advérbio, por um sinônimo, por um hiperônimo (ou um nome genérico¹) ou por uma des-

¹ Há autores que fazem uma distinção entre hiperônimo e nome genérico. Para efeito de não sobrecarregar o presente trabalho — que tem uma função predominantemente de iniciação — vou admitir como

crição que, contextualmente, pareça relevante, como veremos adiante.

Dessa forma, seja mantendo termos da superfície, seja substituindo-os por outros equivalentes, estamos *reiterando* algum elemento do tema, dos subtemas, da predicação do texto, o que promove a sua coesão e a sua unidade de sentido.

Vejamos agora como essas relações ocorrem em cada procedimento e em cada recurso. Vamos tentar explicar cada um desses elementos, apresentando exemplos que possam ilustrar o item em questão.

equivalentes os termos 'hiperônimo' e 'nome genérico' e vou usá-los aqui indistintamente.

CAPÍTULO 5

RECURSOS DA REPETIÇÃO

Lembramos que são recursos da repetição a paráfrase, o paralelismo e a repetição propriamente dita. Vamos a eles.

5.1. A paráfrase

A paráfrase acontece sempre que recorremos ao procedimento de *voltar a dizer o que já foi dito antes*, porém, com outras palavras, como se quiséssemos traduzir o enunciado, ou explicá-lo melhor, para deixar o conteúdo mais transparente, sem perder, no entanto, sua originalidade conceitual. A paráfrase é, portanto, uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito. É um recurso bastante comum nos textos explicativos, ou naqueles com função didática, nos quais há, obviamente, um interesse particular na compreensão dos pontos abordados.

Normalmente, os fragmentos parafrásicos são introduzidos por expressões do tipo *em outras palavras, em outros termos, isto é, ou seja, quer dizer, em resumo, em suma, em síntese*, expressões que sinalizam claramente que a mesma informação, o mesmo argu-

mento, o mesmo item volta a ser dito, porém numa outra formulação lingüística e, por vezes, com pequenos acréscimos ou ajustes.

A paráfrase constitui, assim, um recurso reiterativo bastante significativo, pois propicia a clarificação de um conceito, de uma informação, de uma idéia por meio de uma *nova formulação* desses itens. Constitui um recurso coesivo, isto é, promove a ligação entre dois segmentos textuais, uma vez que *alguma coisa é dita outra vez, em outro ponto do texto*, embora com palavras diferentes. Observemos, por exemplo, o nexco coesivo criado pela paráfrase do trecho seguinte, além, é claro, de seu caráter explicativo.

PARA UMA PESSOA OBTER O TÍTULO DE DOUTOR NUMA UNIVERSIDADE, ELA TEM DE FAZER UMA GRANDE PESQUISA NA SUA ÁREA DE CONHECIMENTO (...) E *ESSA PESQUISA TEM DE SER INÉDITA*, ISTO É, *PRECISA TRAZER ALGUMA CONTRIBUIÇÃO NOVA ÀQUELE CAMPO DE ESTUDOS*.

(MARCOS BAGNO, 1989, p. 20)

Observemos ainda, no exemplo abaixo, a referência intenção do autor de esclarecer, de explicar, de expor melhor um conceito presente na paráfrase.

O ATO DE ESCRIVER DEVE SER VISTO COMO UMA ATIVIDADE SOCIOCULTURAL. *OU, DITO DE OUTRA FORMA*, ESCRREVEMOS PARA ALGUÉM LER.

(FARACO, 2003, p. 8).

5.2. O paralelismo

O paralelismo é um recurso muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintá-

tivos idênticos, o que nos leva a prever que os elementos coordenados entre si apresentem a mesma estrutura gramatical. Ou seja, a *unidades semânticas similares* deve corresponder uma *estrutura gramatical similar*. É o que se chama, comumente, de *paralelismo* ou *simetria de construção*. Por exemplo, em:

É CONVENIENTE *CHEGARES A TEMPO E TRAZERES O RELATÓRIO PRONTO*

os dois segmentos coordenados entre si — *chegares a tempo e trazes o relatório pronto* — apresentam a mesma estrutura sintática, como apresentariam também se disséssemos:

É CONVENIENTE *QUE CHEGUES A TEMPO E QUE TRAGAS O RELATÓRIO PRONTO.*

Uma quebra de paralelismo seria dizer, por exemplo:

É CONVENIENTE *CHEGARES A TEMPO E QUE TRAGAS O RELATÓRIO PRONTO*

pois, como se vê, a estrutura dos dois segmentos (*chegar a tempo e trazer o relatório*) tinha arrumações sintáticas diferentes.

O paralelismo não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. Constitui, na verdade, uma diretriz de ordem estilística — que dá ao enunciado uma certa harmonia — e constitui ainda um recurso de coesão — que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora.

Pode-se sentir, muito claramente, quanto o fato de não manter a mesma estrutura sintática para os segmentos entre si coordenados quebra a harmonia

dos enunciados e os deixa menos aceitáveis do ponto de vista sintático e estilístico.

Uma das estruturas paralelas mais comuns ocorre no processo correlativo de adição, possibilitado pelas expressões *não só... mas também; não apenas... mas ainda; não tanto ... quanto*, como se pode observar no trechinho abaixo:

A AMAZÔNIA NÃO APENAS GUARDA UM TESOURO BIOLÓGICO INCOMENSURÁVEL, MAS AINDA POSSUI UMA ENORME RIQUEZA CULTURAL MATERIALIZADA NAS 52 LÍNGUAS FALADAS ATUALMENTE PELOS GRUPOS INDÍGENAS QUE HABITAM A REGIÃO.

(REVISTA FAMÍLIA CRISTÃ, OUTUBRO, 1996)

Um outro contexto em que se deve manter o paralelismo das estruturas ocorre quando se quer indicar uma *série de complementos ou adjuntos de um mesmo termo*. Assim, dois ou mais complementos do mesmo verbo ou dois ou mais adjuntos do mesmo nome devem apresentar simetria sintática de construção. Nesse contexto de estruturas paralelas, merecem destaque as *séries enumerativas*. Vejamos como os vários itens indicados abaixo constituem uma disposição sintática paralela e, assim, se arrumam segundo os mesmos padrões; ou seja, toda a série é constituída por substantivos sem artigo.

NOS PRÓXIMOS MESES, O BANCO ESTARÁ OFERECENDO CARTÃO DE CRÉDITO, SEGURO DE VIDA COM AUXÍLIO FUNERAL, PLANO DE CAPITALIZAÇÃO E UMA NOVA CONTA SÓ PARA OS POUPADORES.

(ISTO É, 23/2/2005, p. 41)

No anúncio mostrado a seguir, a manutenção do paralelismo em mais de um ponto do texto muito contribuiu para reforçar seu caráter persuasivo, além, é claro, de muito favorecer o encadeamento das subpartes do texto.

EM 28 ANOS, O BNB CONSEGUIU DEIXAR AS COISAS BEM MELHORES. PARA TODOS OS SANTOS ATÉ 1952, PADRE CÍCERO ERA, PRATICAMENTE, O ÚNICO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE. A ELE SE RECORRIA PARA ARRANJAR EMPREGO, CASAR A FILHA, GARANTIR O INVERNO, CURAR DOENÇAS, ERRADICAR ENDEMIAS, ABRIR CAMINHOS, MOSTRAR SOLUÇÕES. HOJE, AS COISAS MUDARAM. PEDE-SE AOS SANTOS, MAS ESPERA-SE QUE AS SOLUÇÕES VENHAM PELO ESFORÇO E AÇÃO DAS INSTITUIÇÕES HUMANAS. COMO, POR EXEMPLO, O BNB, QUE RESPONDE AO DESEMPREGO COM CRÉDITO INDUSTRIAL; AO DRAMA DA SECA COM PESQUISA TÉCNICO-CIENTÍFICA E FINANCIAMENTO DE PROJETOS DE AÇUDAGEM E IRRIGAÇÃO; À BAIXA PRODUTIVIDADE AGRÍCOLA COM APOIO TÉCNICO E CRÉDITO RURAL; AOS PROBLEMAS DAS ÁREAS METROPOLITANAS COM INVESTIMENTOS EM INFRA-ESTRUTURA URBANA. COM O APOIO E A PARTICIPAÇÃO, É CLARO, DE TODA A COMUNIDADE NORDESTINA. POIS OS MILAGRES, HOJE, NASCEM SEMPRE DAS MÃOS, DO CORAÇÃO E DA MENTE DE TODOS OS SANTOS DE CASA. BANCO DO NORDESTE DO BRASIL S. A. O BANCO DE 35 MILHÕES DE BRASILEIROS.

(ISTO É, 23/1/80)

Observemos a organização em paralelo de todo o segundo parágrafo:

A ELE SE RECORRIA PARA ARRANJAR EMPREGO, CASAR A FILHA, GARANTIR O INVERNO, CURAR DOENÇAS, ERRADICAR ENDEMIAS, ABRIR CAMINHOS, MOSTRAR SOLUÇÕES,

onde se pode ver que toda a série do que se diz, complementando o verbo *recorria*, tem a mesma estrutura: um verbo transitivo, no infinitivo, com seu respectivo complemento. (Também merece atenção o paralelismo do quarto e do sexto parágrafo.)

Para ressaltar a conveniência textual de se manter o recurso do paralelismo, sobretudo numa série enumerativa, vejamos, por exemplo, o efeito desagradável de trechos onde não se adotou esse recurso¹. É bom que se ressalte tal aspecto, pois, em geral, as gramáticas escolares e os livros didáticos fogem a explorações dessas e de outras questões textuais².

- A) O HOMEM E A MULHER MUDARAM MUITO TANTO NO MODO DE PENSAR, AGIR E TAMBÉM FISICAMENTE
- B) ELES NÃO SE COMBINAM, SEJA NO LAR, COMO TAMBÉM NO TRABALHO
- C) QUER SEJA NO SEU LAR, COMO NOS MAIS ALTOS GRAUS DE SOBERANIA
- D) PAPEL DESEMPENHADO PELO HOMEM E A MULHER
- E) ENTRE OS HOMENS E MULHER
- F) GRAÇAS AO HOMEM E MULHER
- G) O LUGAR DA MULHER ERA O TANQUE, FOGÃO E CUIDAR DAS CRIANÇAS.

¹ Os exemplos a seguir apresentados foram colhidos em redações de alunos do 3º ano do ensino médio. Alguns são apenas fragmentos de trechos maiores, mas que ilustram bem os efeitos desagradáveis da quebra de paralelismo.

² A propósito, vale fazer uma referência à obra de Othon M. Garcia, *Comunicação em prosa moderna*, 1977, onde se pode encontrar um ótimo desenvolvimento dessa questão (ver pp. 24-34).

- H) NÃO EXISTE MAIS DISCRIMINAÇÃO RACIAL, COR OU PRECONCEITOS
- I) REFLETIU BASTANTE NO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM, BEM COMO NA MULHER
- J) A MULHER TEM LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DE LUTAR
- L) NÃO HÁ MAIS ESPAÇO PARA DIVISÃO DE RACISMO, RELIGIOSO, ECONÔMICO.

Como se pode ver, é inevitável o estranhamento diante de enunciados como esses.

As expressões explicativas, tais como *isto é*, *ou seja*, *quer dizer*, *vale dizer* e outras equivalentes exigem normalmente o paralelismo gramatical entre os segmentos por elas ligados. Dessa forma, essas expressões não devem correlacionar duas estruturas gramaticais diferentes.

O paralelismo também deve ocorrer no âmbito semântico do enunciado. Isto é, as idéias também se devem associar numa correlação lógica ou argumentativa, guardando-se o princípio da simetria de planos, de níveis ou de domínios para os quais essas idéias remetem.

Vale ressaltar que a quebra do paralelismo semântico pode constituir um recurso literário de grande efeito e de grande aceitação na prosa e na poesia. Veja-se o efeito até jocoso da quebra de paralelismo (nesse caso chamado de *anomalia semântica*³) em:

FIZ DUAS OPERAÇÕES: UMA EM SÃO PAULO E OUTRA NO OUVIDO.

Muitas vezes, esse efeito é intencionalmente buscado na linguagem literária ou da publicidade, como podemos reparar nos dois exemplos seguintes.

³ O exemplo em referência aparece na mesma obra de Othon Garcia, 1977.

A) GASTEI TRINTA DIAS PARA IR DO ROCIO GRANDE AO CORAÇÃO DE MARCELA.

(MACHADO DE ASSIS)

B) MARCELA AMOU-ME DURANTE QUINZE DIAS E ONZE CONTOS DE RÉIS.

(MACHADO DE ASSIS)

C) MAIS FÁCIL GANHAR PONTOS.
MAIS RÁPIDO VIAJAR GRÁTIS.

(ANÚNCIO DE UMA EMPRESA AÉREA)

Vejamos mais um exemplo para ilustrar o caráter enfático do paralelismo. Trata-se de um anúncio publicitário.

FREQÜENTEMENTE, O LEITOR DA GAZETA MERCANTIL TROCA DE SOM, DE TELEVISÃO, DE VIDEOCASSETE, DE RELÓGIO, DE APARTAMENTO, DE MÓVEIS.

TODOS OS ANOS, O LEITOR DA GAZETA MERCANTIL TROCA DE CARRO.

MUITO FREQÜENTEMENTE, O LEITOR DA GAZETA MERCANTIL TROCA DE WHISKY, DE VODKA, DE PERFUME.

QUASE TODOS OS DIAS, O LEITOR DA GAZETA MERCANTIL TROCA DE RESTAURANTE, DE AVIÃO, DE HOTEL, DE BAR, DE LIVRO, DE DISCO.

TODOS OS DIAS, O LEITOR DA GAZETA MERCANTIL TROCA DE CALÇA, DE CAMISA, DE GRAVATA, DE TERNO, DE BLAZER, DE SAPATO, DE MEIAS.

O LEITOR DA GAZETA MERCANTIL SÓ NÃO TROCA DE JORNAL. SE VOCÊ NÃO TROCA A CLASSE A POR NADA, ANUNCIE NA GAZETA MERCANTIL.

(ANÚNCIO DA GAZETA MERCANTIL)

Na verdade, todo o anúncio é composto a partir de estruturas paralelas. Observe-se a gradação temporal com que se inicia cada parágrafo (*Freqüentemente*; *Todos os anos*; *Muito freqüentemente*; *Quase todos os dias*; *Todos os dias*), e a seqüência em que foram enu-

merados os itens que o leitor da *Gazeta Mercantil* troca em cada circunstância. O último parágrafo quebra a regularidade dos anteriores — pois não se inicia com uma indicação de tempo. No entanto, essa quebra estabelece um contraste (*O leitor da Gazeta Mercantil só não troca de jornal.*), que se torna altamente relevante para os efeitos persuasivos do texto (detalhes que passam despercebidos quando nos preocupamos apenas com a correção lingüística do texto ou com a identificação das classes gramaticais das palavras escolhidas).

Em síntese, o paralelismo, ou a simetria sintática das estruturas lingüísticas, constitui um recurso bastante relevante para o estabelecimento da coesão e da coerência. Comprova, assim, que *os critérios para a qualidade do texto superam em muito o simples ajustamento lingüístico*. As análises que temos feito aqui só comprovam que *há muito o que se ver nos textos*. Só precisa que prestemos atenção ao que está circulando à nossa volta...

É pena que, em nossos compêndios de estudo da língua e em nossas aulas de português, haja muito pouco espaço para a exploração do paralelismo: de sua função coesiva e de sua relevância enquanto recurso estilístico, como referimos brevemente atrás. A excessiva preocupação com a correção gramatical, insisto, nos tem privado de perceber essas e outras regularidades textuais, esses e outros recursos de sua elaboração. Ganhou corpo o equívoco de que, para o texto ser considerado bom, basta estar gramaticalmente correto. Daí a fixação da aula de português em coisas da superfície — ortografia, concordância verbal — e, por vezes, em detalhes de sua apresentação formal,

como a forma de se grafar um til ou o tamanho da margem que indica a entrada de um novo parágrafo.

5.3. A repetição propriamente dita

A *repetição*, como o próprio nome indica, corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente. Essa unidade pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira.

Assim, à repetição corresponde todo e qualquer empenho por *fazer reaparecer* no texto alguma palavra ou sequência de palavras que já ocorreram anteriormente. Por isso mesmo, a repetição constitui um recurso reiterativo, requisito da própria continuidade exigida pela coerência. Uma das diferenças entre um texto e um amontoado de frases soltas está exatamente no fato de o texto apresentar esse caráter reiterativo ou essas voltas a segmentos que já apareceram.

Ao contrário do que aparece nas falas de alguns professores e nas instruções de certos manuais de redação, a repetição de palavras é um recurso textual significativo. Sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente, trazem palavras repetidas, sem que isso lhes afete a qualidade.

Em geral, e por falta de um conhecimento mais consistente, a repetição tem sido vista apenas como uma característica da oralidade informal, da conversa familiar, espontânea e descontraída. Assim, costuma-se pensar que repetir palavras é coisa da conversação coloquial, uma concessão que se faz uma vez que “a fala tudo permite”.

Os resultados de várias pesquisas põem abaixo essa visão e mostram que, em textos escritos formais, como editoriais de jornais, por exemplo, a repetição de palavras é um recurso generalizado, incontestável e funcional.

Mas, a repetição não é apenas uma regularidade de textual. É um recurso de grande funcionalidade, pois pode desempenhar diferentes funções, todas elas, de alguma forma, coesivas. Vejamos algumas.

Uma primeira função que se pode reconhecer na repetição corresponde à de *marcar a ênfase* que se pretende atribuir a um determinado segmento.

Observemos, por exemplo, o efeito enfático produzido pela repetição de palavras (e reforçado pelo paralelismo sintático) em:

- A) *NINGUÉM* DEVE COMPRAR IMÓVEL SEM ANTES FAZER PESQUISA. *NINGUÉM*.
(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10/01/1952)
- B) *SERIA* JUSTO, *SERIA* RAZOÁVEL, *SERIA* OPORTUNO QUE SE DEIXASSE DE CONSTRUIR UMA BASE.
(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10/01/1952)
- C) A PREFEITURA *TEM OU NÃO TEM* UMA DIRETORIA DE OBRAS? *TEM OU NÃO TEM* UMA REPARTIÇÃO DE CENSURA ESTÉTICA? E SE *TEM* UMA COISA E OUTRA, COMO É QUE PERMITIU ATENTADOS DE TAL NATUREZA?
(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10/01/1953)
- D) OS COMUNISTAS DO BRASIL, (...) PARA OS QUAIS *HÁ SEMPRE* HABEAS CORPUS, *HÁ SEMPRE* PEDIDOS CAMARADAS, *HÁ SEMPRE* ASSOCIAÇÕES DE IMPRENSA.
(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10/01/1951)
- E) O CAPITALISMO, PARA GIL, FUNCIONA ASSIM: O ESTADO *PAGA* TUDO. *PAGA* A PRODUÇÃO DO FILME, *PAGA* A CONSTRUÇÃO DA SALA, *PAGA* A DISTRIBUIÇÃO DA CÓPIA, *PAGA* O BILHETE DO ESPECTADOR.
(VEJA, 8/06/2005)

- F) *NUNCA* TANTAS PESSOAS, EM *TANTOS* VEÍCULOS, TRAFEGARAM EM *TANTAS* VIAS, E *TANTAS* DIREÇÕES, COM *TANTA* VELOCIDADE, INDO A *TANTOS* LUGARES, PARA VOLTAR LOGO TÃO ARREPENDIDAS.

(MILLÔR FERNANDES)

Por vezes, esse efeito enfático da repetição é conseguido até mesmo quando a palavra se repete com outro significado, como em:

- A) *DIREITO* TEM QUEM *DIREITO* ANDA.
B) O *PARTIDO* DO PT NUNCA ESTEVE TÃO *PARTIDO*.
C) METADE À *VISTA* E A OUTRA METADE A *PERDER DE VISTA*.
(TOYOTA COROLLA)
- D) UM *GRANDE* CARRO NÃO PRECISA NECESSARIAMENTE SER UM CARRO *GRANDE*.
(NOVO RENAULT CLIO)
- E) CUIDE *BEM* DE SEU MAIOR *BEM*.
(PUBLICIDADE DE UM SEGURO-SAÚDE)

Uma outra função da repetição fica evidente em enunciados bem comuns, do tipo:

O PROBLEMA NÃO ESTÁ NO ESTUDANTE; *O PROBLEMA ESTÁ* NO SISTEMA.

É a função de *marcar o contraste* entre dois segmentos do enunciado, uma função que é comumente explorada nos anúncios publicitários, exatamente por seu teor expressivo. Essa mesma indicação de contraste aparece muito comumente em enunciados do tipo abaixo, quando se pretende exatamente ressaltar uma distinção, ou melhor, uma oposição.

HÁ ESTUDANTES E ESTUDANTES...

A repetição também pode servir como gancho para uma *correção*, explícita ou apenas sugerida, como nesse pedacinho de notícia publicado em uma revista nacional, no tempo das comemorações dos 500 anos do Brasil.

VINGANÇA

O ITAMARATY ASSISTIU COM UMA PONTA DE ALMA LAVADA AO FRACASSO DA COMEMORAÇÃO DOS 500 ANOS. A ORGANIZAÇÃO ESTAVA A CARGO DOS DIPLOMATAS, MAS RAFAEL GRECCA ASSUMIU-A PARA PROMOVER UMA FESTA POPULAR. POPULAR?

(VEJA, 3/5/2000)

A repetição pode funcionar também para expressar uma espécie de 'quantificação', até mesmo quando a aparência é de que se está dizendo absolutamente o mesmo. Vejamos os dois exemplos seguintes.

ERA UMA VEZ UM BRASIL ONDE OS GOVERNANTES ACREDITAVAM QUE RÉIS, CRUZEIROS, CRUZADOS E REAIS NASCIAM EM ÁRVORES. PARA SE CRIAR UMA NOVA DESPESA COM DINHEIRO PÚBLICO, BASTAVA CONTRAIR UMA DÍVIDA, E OUTRA, E OUTRA, E OUTRA, E ASSIM SUCESSIVAMENTE.

(ISTO É, 6/4/2005, P. 28)

HÁ TRÊS SOLUÇÕES PARA O DRAMA DA INFÂNCIA PERDIDA NA RUA: ESCOLA, ESCOLA, ESCOLA.

(VEJA, 30/10/1996)

Mas, a grande função que se pode atribuir à repetição — embutida em qualquer uso que se faça dela — é aquela de *marcar a continuidade do tema que está em foco*. Na verdade, se estamos falando do mesmo tema — e isso é uma das condições da coesão — é natural que voltemos a usar a palavra que marca

essa continuidade temática. Se o texto discorre sobre a questão das *células-tronco*, sem dúvida, temos que voltar a falar de *células-tronco*, sob o risco de cairmos na incoerência de fugir ao tema. É claro que existem outros recursos de voltar ao tema além da repetição; contudo, esse é um deles, o mais óbvio, transparente e incisivo. Tem, portanto, uma função inequívoca e precisa ser reconhecido como dispositivo textualmente relevante e funcional.

No âmbito da repetição com função de marcar a continuidade temática do texto, analisemos uma pequena crônica de Drummond, em que ele conta o episódio do furto de uma flor.

HISTÓRIA DE FLOR

FURTEI UMA FLOR DAQUELE JARDIM. O PORTEIRO DO EDIFÍCIO COCHILAVA, E EU FURTEI A FLOR. TROUXE-A PARA CASA E A COLOQUEI NUM COPO. LOGO SENTI QUE ELA NÃO ESTAVA FELIZ. O COPO DESTINA-SE A BEBER, E UMA FLOR NÃO É PARA SER BEBIDA. PASSEI-A PARA UM VASO E NOTEI QUE ELA ME AGRADECIA REVELANDO MELHOR SUA DELICADA COMPOSIÇÃO. QUANTAS NOVIDADES HÁ NUMA FLOR, SE A CONTEMPLARMOS BEM. SENDO O AUTOR DO FURTO, EU ASSUMIA A OBRIGAÇÃO DE CONSERVÁ-LA. RENOUEI A ÁGUA DO VASO, MAS A FLOR EMPALIDECIA. TEMI POR SUA VIDA. NÃO ADIANTAVA RESTITUÍ-LA AO JARDIM. NEM APELAR PARA O MÉDICO DE FLORES. EU A FURTARA, EU A VIA MORRER. JÁ MURCHA E COM A COR PARTICULAR DA MORTE, PEGUEI-A DOCEMENTE E FUI DEPOSITÁ-LA NO JARDIM ONDE NASCERA. O PORTEIRO ESTAVA ATENTO E REPREENDEU-ME: — QUE IDÉIA A SUA, DE VIR JOGAR LIXO NESTE JARDIM!

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. CONTOS PLAUSÍVEIS. RIO DE JANEIRO: JOSÉ OLYMPIO, 1985)

Será que teríamos a ousadia de atribuir a Drummond aquela tal “pobreza vocabular”, ao vermos, por exemplo, que em uma crônica de tão poucas linhas ele usa a palavra *flor* nada menos que seis vezes?

Na verdade, a repetição da palavra funciona no texto como uma espécie de nó que une as pontas da linha que sustenta a continuidade exigida pela própria coerência. Não é por acaso, como podemos observar acima, que a linha representada pelos nós da palavra *flor* perpassa todo o texto, do começo até quase o fim, numa indicação clara de que o tema tratado o percorre por inteiro e assegura a sua unidade.

É evidente que o texto coerente não requer apenas que haja continuidade temática. Exige também que o tema progrida e, assim, haja também progressão temática. Reparemos que, na historinha de Drummond, o tema da flor se manteve, mas as condições de vida da flor foram-se alterando, tanto assim que, no final, ela pôde ser caracterizada como *lixo*; caracterização que resulta dos conhecimentos partilhados que temos acerca do que é uma flor murcha, e do que o lixo significa em nossa cultura.

Ainda no âmbito dessa discussão, vejamos o efeito provocado pela repetição da palavra *galinha* na historinha abaixo, de autoria de Millôr Fernandes. Como se pode ver, a palavra foi repetida quase à exaustão, de propósito, exatamente, para provocar no leitor a mesma sensação de desagrado que o detalhamento da análise feita pela mulher causou no vendedor. Vejamos.

A SENHORA, UMA DONA DE CASA, ESTAVA NA FEIRA, NO CAMINHÃO QUE VENDE GALINHAS. O VENDEDOR OFERECIU A ELA UMA GALINHA. ELA OLHOU PARA A GALINHA, PASSOU A MÃO EMBAIXO DAS ASAS DA GALINHA, APALPOU O PEITO DA GALINHA, ALISOU AS COXAS DA GALINHA, DEPOIS TORNOU A COLOCAR A GALINHA NA BANCA E DISSE PARA O VENDEDOR:

— NÃO PRESTA!

AÍ O VENDEDOR OLHOU PARA ELA E DISSE:

— TAMBÉM, MADAME, NUM EXAME ASSIM NEM A SENHORA PASSAVA!

Também em um trechinho de Millôr Fernandes, vejamos os efeitos de uma outra sequência de repetições da mesma palavra:

AGORA QUE SENTEI NA MINHA CADEIRA DE MADEIRA, JUNTO À MINHA MESA DE MADEIRA, COLOCADA EM CIMA DESTES ASSOALHOS DE MADEIRA, OLHO MINHAS ESTANTES DE MADEIRA, E PROCURO UM LIVRO FEITO DE POLPA DE MADEIRA PARA ESCREVER UM ARTIGO CONTRA O DESMATAMENTO FLORESTAL.

Além dessa dimensão da funcionalidade da repetição, podíamos lembrar que, por vezes, repetir uma palavra é um recurso inevitável, dada a artificialidade de se atribuir a certas palavras um sinônimo ou um equivalente qualquer. Não é fácil, por exemplo, encontrar um substituto para palavras como *cooperativismo*, *comunismo*, *democracia*, *pecuária*, entre outras, e não comprometer a clareza e a fluência do que é dito. Daí que certos textos de divulgação científica, que lidam com uma nomenclatura bastante especializada, contam com possibilidades de substituição lexical

bastante restritas. Nesses, por vezes, o máximo que se consegue é uma variação apenas morfológica e, dessa forma, se passa de *cooperativismo* para *cooperativa*, de *comunismo* para *comunista*, de *democracia* para *democrata* e assim por diante.

O número de ocorrências das palavras repetidas varia de acordo com uma série de fatores, tais como o gênero, as intenções pretendidas, o tema tratado e outros aspectos ligados à situação, de modo que a generalização pura e simples de *não repetir palavras* não tem sentido e perde sua função de nos orientar na escrita de textos adequados.

Em poemas⁴, como se sabe, a repetição é bastante freqüente, como também em anúncios publicitários, em chistes, em trocadilhos, em provérbios.

Vejamos os anúncios abaixo, por exemplo (onde também se pode comprovar a funcionalidade do paralelismo).

- A) SAIBA COMO SEU CHEFE CONSEGUE AS MELHORES GRAVATAS, OS MELHORES SAPATOS, OS MELHORES RESTAURANTES E UM SALÁRIO MUITO MELHOR QUE O SEU. A GAZETA MERCANTIL ESTÁ LANÇANDO O GUIA EXECUTIVO SÃO PAULO.
- B) VOCÊ NÃO ABRE MÃO DE TECNOLOGIA? NÃO ABRE MÃO DE DESIGN? NÃO ABRE MÃO DE SOFISTICAÇÃO? ENTÃO, VÊ SE ABRE A MÃO PELO MENOS NA LOJA E PEDE LOGO O MELHOR:
- NOVA LINHA DIGITAL ÁUDIO TOSHIBA.

⁴ Merece destaque — embora eu não me vá deter neste aspecto — além da função expressiva, a função coesiva de certos recursos poéticos, como a rima, as assonâncias, as aliterações, que, na verdade, constituem uma outra forma de promover a reiteração, a recorrência de algo no texto.

- C) GRÁTIS, NO FOLHÃO, A ENCICLOPÉDIA DAS ENCICLOPÉDIAS. SE VOCÊ PERDER, VAI TER O ARREPENDIMENTO DOS ARREPENDIMENTOS.

(ANÚNCIO DA FOLHA DE S. PAULO)

- D) EU NÃO SABIA QUE O CITIBANK TINHA FINANCIAMENTO DE IMÓVEIS. EU NÃO SABIA QUE NEM PRECISAVA SER CLIENTE. EU NÃO SABIA QUE O PIANO DA MINHA FILHA PESAVA TANTO.

(ANÚNCIO DO CITIBANK)

Vejamos, ainda, o efeito de brincadeira que o cronista Mário Prata pretende com a repetição — propositada, é claro — das palavras *pequeno* e *grande*, no pequeno relato a seguir.

FOI NUMA GRANDE FESTA NA PEQUENA CIDADE QUE O FATO SE DEU.
O GRANDE HOMEM, OLHANDO PARA A PEQUENA MULHER, PENSOU:
— QUE PEQUENA.
A PEQUENA MULHER, SENTINDO OS GRANDES FLUIDOS EM SUA CABEÇA, PENSOU:
— GRANDE.
PEQUENAS PISCADAS, GRANDES SORRISOS, UMA SÓ CUMPLICIDADE.
E FOI ASSIM QUE ELES FORAM.
ELE PEGOU NAS PEQUENAS MÃOS DA MULHER, COM SUA GRANDE MÃO.
COM OS SEUS GRANDES OLHOS, PROCUROU OS PEQUENOS DELA, GRANDE TERNURA, PEQUENA TIMIDEZ.

(O ESTADO DE S. PAULO, 30/08/1995)

Para que não fique a idéia de que a repetição é um recurso retórico restrito ao texto publicitário ou poéti-

co, vejamos o exemplo abaixo, retirado de um comentário jornalístico acerca de como se deve ultrapassar os objetivos puramente classificatórios da literatura.

AS CLASSIFICAÇÕES HISTÓRICAS SÃO NECESSÁRIAS, MAS TÊM UM LIMITE. *UM GRANDE POETA É UM GRANDE POETA*, INDEPENDENTE DE SUA ÉPOCA. UM CRÍTICO LITERÁRIO TEM DE IR ALÉM DA CLASSIFICAÇÃO HISTÓRICA.

(ALFREDO BOSI, O ESTADO DE S. PAULO, 16/09/2000, P. D9)

Um outro exemplo bastante interessante pode ser visto neste trecho de uma reportagem:

EMPRESAS PRIVATIZADAS FIZERAM INVESTIMENTOS DA ORDEM DE 60 BILHÕES DE REAIS E RECOLHERAM ALGO COMO 80 BILHÕES DE REAIS EM IMPOSTOS. *GANHOU O GOVERNO, GANHOU A SOCIEDADE.*

(VEJA ESPECIAL, 05/2002, P. 39)

Seriam incontáveis os exemplos. E seria bom que nós nos ocupássemos em analisá-los, para refazer nossos conceitos acerca da repetição de palavras. Um fenômeno textual incontestável; inevitável, praticamente.

As análises dos mais variados gêneros de texto é que nos levariam a reafirmar aquele caráter enfático, expressivo e multifuncional da repetição e nos mostrariam que esse procedimento não é um recurso exclusivo da fala, muito menos da fala informal apenas, como se costuma dizer. Se existem pesquisas que comprovam a funcionalidade da repetição na fala (cf. Marcuschi, 1992; Koch, 1993), também existem aquelas que comprovam a funcionalidade da repetição em textos escritos, mesmo naqueles formais, como, por exemplo, editoriais de jornal (cf. Antunes, 1996).

Os pontos do texto onde as repetições ocorrem também merecem ser analisados; ou seja, vale a pena observar a distribuição das palavras repetidas no espaço do texto, e como essa distribuição constitui uma estratégia de sua organização.

Há uns pontos preferenciais, pode-se dizer. Em geral, as palavras que explicitam o tema tendem a perpassar o texto inteiro, exatamente, para marcar que o mesmo tema continua. Um editorial que tem como tema, por exemplo, *O cooperativismo*, muito provavelmente terá esta palavra repetida, inteira ou parcialmente, em cada parágrafo.

Bastante previsível também é o fato de que palavras que ocorrem no primeiro parágrafo tendem a repetir-se no último, sinalizando uma espécie de fechamento, sobretudo se esta palavra repetida está ligada semanticamente ao tema tratado. Ou seja, pela repetição, o primeiro e o último parágrafos aparecem como posições estratégicas para anúncio e remate do tema tratado no texto. Vejamos, por exemplo, a repetição nada eventual da palavra *desenvolvimento* em um editorial (*Diário de Pernambuco*, 1971), que começa assim:

A VISÃO DOS OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DA POLÍTICA DE *DESENVOLVIMENTO* NO ANO DE 1971, CONFORME EXPOSTOS AO PRESIDENTE...

No último parágrafo, o fechamento do texto é feito nestes termos:

O BRASIL ESPERA (...) QUEIMAR ETAPAS EM DIREÇÃO AO *DESENVOLVIMENTO*.

Como se vê, a repetição da palavra *desenvolvimento* no último parágrafo tem claramente a função

de fechar o texto. Essa estratégia de arremate do texto foi constatada em todos os editoriais que analisei em pesquisa anterior (cf. Antunes, 1996).

Merece cuidado, portanto, a recomendação abusivamente generalizada de *não repetir palavras*, como merece atenção ainda a observação muito simplista de que a repetição de palavras é indício de pobreza vocabular⁵.

Ou seja, a repetição não é aquele ponto negativo, aquela mancha evitável acima de tudo, capaz de deixar os textos em condições de baixa qualidade. Evidentemente, como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança e, circularmente, não sai do lugar.

O válido será, depois de se descobrir as funções textuais da repetição, observar que seu uso, como qualquer outro, requer cuidados para que a qualidade do estilo não seja diminuída. Evidentemente, podem ocorrer repetições não-funcionais, isto é, que não têm uma função reconhecível ou não respondem a um propósito discursivo qualquer, como se pode observar nos exemplos abaixo:

- A) FORMA-SE, DESSA FORMA...
- B) EM RELAÇÃO À RELAÇÃO HOMEM X MULHER...
- C) TAL MUDANÇA MUDARÁ...
- D) ADIANTA MUITO POUCO ADIANTAR QUE...
- E) TAIS QUESTIONAMENTOS NOS PERMITEM QUESTIONAR...

⁵ Fui testemunha da angústia de uma menina, ao fazer uma redação, porque seu professor de português lhe havia dito que “uma redação não pode ter mais de quatro quês”.

- F) ESSA FASE CONSISTE EM UMA FASE...
- G) AO SAIR DE CASA, DEVE-SE TRANCAR A PORTA DE CASA.
- H) A JUVENTUDE BRASILEIRA NÃO TEM NENHUMA EXPECTATIVA DE VIDA, POR VIVER NUM PAÍS QUE NÃO LHE OFERECE NENHUMA PERSPECTIVA DE VIDA⁶.

Ainda assim, sempre vale a pena analisar o contexto em que tais ocorrências tiveram lugar, pois é sempre provável que um determinado uso seja legitimado por um determinado contexto. O que vale é o efeito que se quer produzir. Por exemplo, em um encarte de publicidade acerca do Estado de Rondônia, o texto começava assim:

UM ESTADO EM ESTADO NATURAL.
(ISTO É, 13/04/05, P. 23)

Um aspecto que se poderia considerar como uma espécie de *repetição parcial* seria o recurso de retomar um segmento anterior do texto pelo uso de uma palavra derivada, sobretudo quando se retoma um verbo por um substantivo da mesma família morfológica (o que se costuma chamar de *nominalização*). Esse recurso é comum e promove, de fato, um nexos bastante óbvio entre pontos diferentes do texto. Vejamos um exemplo.

O GOVERNO DECIDIU ADIAR O PRAZO PARA A ENTREGA DAS DECLARAÇÕES DO IMPOSTO DE RENDA. ESSA DECISÃO JÁ ERA ESPERADA PELA MAIORIA DOS CONTRIBUÍNTES.

Na verdade, as costumeiras diretrizes de se evitar a repetição de palavras pretendem atingir a repetição não-funcional. Só que, comumente, as orientações são dadas de

⁶ Exemplos colhidos em diferentes textos de alunos.

forma tão indiscriminada e tão geral que acabam surtindo apenas o efeito negativo de proibição. Esquece-se, por exemplo, de que, na estilística e na retórica, a repetição ganhou, desde há muito, um lugar de grande destaque.

Nesse sentido, valia a pena empreender a análise de textos de diversas fontes e identificar aí as ocorrências de palavras repetidas. Ficaríamos surpresos, certamente, e poderíamos compreender melhor quando e por que repetir palavras pode exercer uma função textual realmente importante. Compreenderíamos, ainda, que a repetição de palavras vai ocorrendo diferentemente, dependendo do gênero em questão e que, portanto, sua ocorrência é autorizada, com certa flexibilidade, é claro, em dependência das funções que cumprem os textos em que aparecem. Ou seja, compreenderíamos que não se repete uma palavra simplesmente por repeti-la, sem um propósito discursivo qualquer, ou por uma questão de inabilidade, apenas.

Há gêneros de texto em que se repete mais; outros, em que se repete menos. Mas não há gênero em que não se repete nada. Esta foi uma ilusão que a prática escolar teimou por criar, generalizando um princípio que não pode ser aplicado indiscriminadamente. Qualquer um de nós poderá constatar a validade dessas observações ao ler um editorial, uma história, um artigo, uma ata, um relatório, uma notícia, uma peça publicitária. Em qualquer texto, se repetem palavras.

Por outro lado, também poderíamos identificar, naquilo que ouvimos ou lemos — como muito sumariamente vimos logo atrás —, casos de repetições não funcionais, ou inexpressivas, que tornaram o texto menos interessante ou menos informativo. Com esses

textos, poderíamos exercitar o procedimento da substituição de palavras por outras equivalentes. A busca de tais casos menos relevantes poderia partir de nossos próprios textos e estender-se a outros, culminando, quem sabe, com uma análise de por que tais repetições não cumprem uma função textual significativa.

Tudo isso poderia ser matéria de um programa de estudo verdadeiramente textual, que nos deixaria em contato com a língua que, de fato, circula em nosso meio, diferentemente daquele estudo em que o habitual é inventar frases ou reconhecer classes de palavras de frases inventadas. Seria, além disso, uma oportunidade para que se identificasse, explicitamente, o que usar e o que evitar nos textos que produzimos, falando e escrevendo. Dessa forma, o estudo da língua seria um momento em que são explicitadas as regularidades funcionais e relevantes dos textos que a gente diz, ouve, lê e escreve. Teríamos, sem dúvida, outros resultados bem mais produtivos, do ponto de vista de nossas competências comunicativas.

Recapitulemos no quadro abaixo os recursos do procedimento da repetição.

Relações textuais	Procedimento	Recursos
1. Reiteração		Paráfrase
	Repetição	Paralelismo Repetição propriamente dita ⁷

QUADRO 5.1: RECURSOS DO PROCEDIMENTO DA REPETIÇÃO

⁷ O recurso a que chamo aqui de *repetição propriamente dita* é também chamado de *repetição literal*.

CAPÍTULO 6

RECURSOS DA SUBSTITUIÇÃO

As línguas dispõem de diferentes recursos pelos quais podemos voltar a referir ou a predicar o mesmo, sem que seja necessário usar, ao pé da letra, as mesmas palavras. Recorrer à repetição de palavras não constitui o único recurso para marcar a inter-relação semântica (ou a inter-relação de sentido) entre partes do texto. É possível conseguir o mesmo efeito substituindo uma palavra por outra que lhe seja, de alguma forma, equivalente.

Assim, é possível substituir uma palavra por um pronome, por um advérbio, ou por uma outra palavra que lhe seja semântica ou textualmente equivalente. Daí que o recurso coesivo da substituição se subdivide em *substituição gramatical* e *substituição lexical*. Vamos ver um pouco de cada uma delas.

6.1. A substituição gramatical

Os pronomes constituem uma classe particular de expressões referenciais, isto é, de expressões pelas quais nós nos referimos às coisas e às pessoas. De fato, para me referir a alguém, posso, por exemplo,

usar seu nome, *Pedro*, posso usar um pronome, *Ele*, ou posso usar uma descrição definida: *meu vizinho da direita*. No âmbito da referência, uma atividade nossa de cada dia e de cada hora, dispomos dessa variedade de possibilidades, o que deixa a língua, como já referi, numa condição de grande maleabilidade e economia.

Sobressai, assim, nesse cenário, a grande função textual dos pronomes: funcionar como elementos de substituição, como elementos que asseguram a cadeia referencial do texto. Funcionam, assim, como nós de ligação entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente.

Dessa forma, uma substituição pronominal supõe, na sequência do texto, dois possíveis modos de ocorrência:

- ou vem um nome em primeiro lugar — o termo antecedente — que será retomado pelo pronome — (é o que a literatura linguística chama de *anáfora*); por exemplo:

A CASA ERA POR AQUI...

ONDE? PROCURO-A E NÃO ACHO.

(MANUEL BANDEIRA, 1974, p. 179)

- ou vem o pronome em primeiro e depois o nome que, antecipadamente, ele substituiu (é o que se chama de *catáfora*); por exemplo:

MUITA E MUITA GENTE JÁ A DESEJOU. ALGUNS A TIVERAM. AO LONGO DA DÉCADA DE 80, ELA DESLUMBROU O BRASIL DESFILANDO NAS PASSARELAS DO RIO DE JANEIRO. OS ANÔNIMOS QUE A DESEJARAM, É NATURAL, JÁ A ESQUECERAM. ELA SE CHAMA JOSETTE ARMÊNIA DE CAM-

POS RODRIGUES. NO AUGE DE *SEU* ESTRELATO, CHAMAVA-SE JOSI CAMPOS. ERA UMA MULHER INTROSPECTIVA, MAS BATALHADORA E GUERREIRA.

(ISTO É, 29/09/04)

Vejamos esse outro exemplo:

SOB UM SOL ESCALDANTE, *ELE* CHEGA IMPECÁVEL (...) AO ACAMPAMENTO DOS GUERRILHEIROS (...) NO CAMBOJA, TERRITÓRIO MINADO E ONDE NENHUM DIPLOMATA HAVIA PISADO ANTES. COMO PROVA DE CONFIANÇA, OS GUERRILHEIROS PEDEM QUE *ELE* NADE NUM RIO. SEM TITUBEAR, *ELE* ENTRA NA ÁGUA. ERA O ANO DE 1992. NEGOCIAVA-SE DIPLOMATICAMENTE A INTRINCADA E DIFÍCIL TAREFA DE REPATRIAR 370 CAMBOJANOS, MUITOS VIVENDO NA VIZINHA TAILÂNDIA. A REPATRIAÇÃO ACONTECEU SEM UMA ÚNICA VÍTIMA. ESSE É APENAS UM DOS TANTOS MÉRITOS DE *SÉRGIO VIEIRA DE MELLO*, COMISSÁRIO DE DIREITOS HUMANOS DA ONU, QUE MORREU EM 19 DE AGOSTO DE 2003.

(ISTO É, 23/9/03)

Observemos que, nos dois últimos exemplos, em primeiro lugar, veio o pronome, para somente depois ser introduzido o nome a que o pronome remetia.

Prender-se à nomenclatura que têm esses recursos não tem importância no momento. O que importa agora é tomar consciência de que o procedimento da substituição pronominal é um recurso altamente frequente em nossas interações verbais, faladas e escritas, e que decidir por substituir ou não uma palavra por um pronome requer a competência de saber avaliar seus efeitos. Com uma substituição, um texto pode ficar mais conciso, mais enxuto, ou, ao contrário, pode ficar menos claro e mais sujeito a ambigüidades ou a

interpretações dúbias. As competências para tomar decisões desse tipo é que são as verdadeiras competências textuais, aquelas para as quais devíamos dirigir nossas maiores atenções. Na escola, ou não.

Fica evidente, assim, que significa muito pouco saber reconhecer as muitas subdivisões dos tipos de pronome, saber que nomes eles têm, por exemplo, se não sabemos que função eles desempenham na construção do texto e que restrições de uso eles impõem à sua seqüência.

A escola, por vezes, parece pretender que os alunos descubram essa função do pronome. Só que ela vai por um caminho errado, pois solicita que, em frases diferentes, se faça a substituição de um nome pelo pronome correspondente. O resultado desses exercícios são duas frases soltas, uma não continuando a outra, o que compromete a competência que se precisa ter para construir um texto; competência que é, exatamente, a de articular, a de encadear as diferentes unidades ou segmentos.

Dessa forma, o estudo do pronome resulta irrelevante, não-funcional, reduzido e simplista, sem grandes serventias para quem quer aprender a fazer substituições que sejam adequadas. Há atividades em que se retira uma frase do texto e se solicita ao aluno que substitua uma expressão por um pronome equivalente. Acontece que, retirada a frase do texto, não se pode prever se, na seqüência desse texto, a substituição seria adequada ou não. Ou seja, somente na cadeia do texto é que podemos decidir sobre o que é mais adequado, sobre o que deixa o trecho mais claro: se *substituir a palavra por um pronome, por um sinôni-*

mo ou, simplesmente, repeti-la. Fora do texto, quase tudo é adequado. Ou melhor, quase tudo são apenas conjecturas. No texto é que as coisas se submetem a regularidades e restrições.

A escola anda às voltas com uma questão que, na verdade, como diz Marcuschi, é uma falsa questão: “Ensinar gramática ou texto”. Na verdade, não há aí alternativa. Não existe texto sem gramática nem existe gramática que não seja para que os textos sejam possíveis. O que ainda falta, não apenas na escola, mas em todos nós que, por vezes, a pressionamos tanto em torno dessas falsas questões, é uma exploração textual da gramática, o que significa dizer um estudo de como as categorias e as regras gramaticais devem ocorrer nos textos para que eles resultem bem construídos.

A substituição de uma palavra por um pronome ou por um advérbio constitui o que vimos aqui chamando de substituição gramatical. É um recurso reiterativo, uma vez que promove a retomada de referências feitas em segmentos presentes ao texto. Cria, desta forma, a continuidade necessária à coerência, no caso dos pronomes, a continuidade referencial.

Vejamos como, no trecho abaixo, as substituições pronominais foram ocorrendo e promovendo a sequência requisitada pela coerência.

O IMPERADOR D. PEDRO II SEMPRE *SE* EMPENHOU EM MUDAR A IMAGEM EXTERNA DO BRASIL E EM TRANSMITIR *SEU* “VERDADEIRO” ASPECTO CIVILIZADO. *ELE* VISITOU PESSOALMENTE A EXPOSIÇÃO UNIVERSAL DA FILADÉLFIA (1876). *LÁ* TERIA CONHECIDO ALEXANDER GRAHAM BELL, *QUE LHE* APRESENTOU *SUA* MAIS NOVA INVENÇÃO, O TELEFONE. AO TESTÁ-LO, O IMPERADOR

TERIA DITO AO INVENTOR AMERICANO QUE, ESTANDO DISPONÍVEL NO MERCADO, O BRASIL SERIA O *SEU* PRIMEIRO COMPRADOR.

(FOLHA DE S.PAULO, 19/11/2000)

Observemos que, nesse pequeno trecho, ocorreram nada menos que oito pronomes (*se, seu, Ele, que, lhe, sua, lo, seu*) e um advérbio (*Lá*), todos em substituição a um determinado termo antecedente e passando o texto do começo ao fim. Acontece que os oito pronomes não têm o mesmo referente textual: os pronomes *se, Ele* e *lhe* retomam a referência feita a *O Imperador D. Pedro II*; o pronome *seu*, na terceira linha, retoma a referência a *Brasil*; os pronomes *que* e *sua*, na sexta linha, retomam a referência a *Alexander Graham Bell*; o pronome *lo* já retoma outro referente textual: o *telefone*; finalmente, o *seu* da penúltima linha volta a referir-se a o *telefone*. O advérbio *Lá* retoma o segmento *Exposição Universal da Filadélfia*. Note-se que é preciso uma leitura cuidadosa para não se confundir na identificação do referente da última ocorrência do pronome *seu*.

A ligação entre o termo referente e seu termo substituto forma um nexo — um nexo coesivo — e a ocorrência de vários nexos forma uma cadeia — *uma cadeia coesiva* —, como no caso de:

O IMPERADOR D. PEDRO II →	SE →	ELE →	LHE
---------------------------	------	-------	-----

O fato de essa cadeia ser a maior de todas, além de ser a cadeia que perpassa o texto todo, é um indício de que a expressão *O Imperador D. Pedro II* representa o elemento principal sobre que se desenvolve a notícia. Entretanto, se analisarmos o texto todo, vere-

mos que, no final, essa expressão foi substituída, não por um pronome, mas por outra expressão nominal, *o imperador*, uma vez que o uso de mais um pronome, num contexto em que já havia tantos outros, poderia onerar o trabalho do leitor na identificação do referente. Note-se ainda que, no meio, havia sido introduzido um outro referente, *Alexander Graham Bell*, que também poderia ser retomado por um *ele*, o que, como disse, deixaria o texto pouco claro do ponto de vista das referências feitas.

Um outro exemplo poderia ser visto no trecho a seguir, a partir do qual fica mais uma vez evidente essa função articuladora dos pronomes. Vejamos:

AS CONVENÇÕES GRÁFICAS NÃO SÃO MUITAS E APRENDÊ-LAS NÃO É DIFÍCIL. BASTA VOCÊ ESTAR ATENTO A ELAS E CONSCIENTE DE SUA IMPORTÂNCIA PARA A QUALIDADE DOS TEXTOS QUE ESCRIVE. UM DOS MELHORES CAMINHOS PARA ISSO É OBSERVAR SEU USO NOS TEXTOS BEM ESCRITOS.

(CARLOS ALBERTO FARACO. PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA, P. 19)

Evidentemente, não apenas os pronomes pessoais podem entrar em nexos coesivos com seus antecedentes. Outros tipos de pronomes — como os demonstrativos, os possessivos, os relativos, os indefinidos — também cumprem a mesma função, retomando ou antecipando referências anteriores ou subseqüentes. Garantem assim a ligação entre subpartes diferentes do texto.

Quem usa esses pronomes deve estar atento para avaliar como fica a clareza do que é referido, quanto a ambigüidades ou imprecisões, um cuidado que implica, ao mesmo tempo, conhecer as normas da gramá-

tica e conhecer as normas de como se faz um texto. Precisa saber, concretamente, que não é em qualquer ponto do texto que cabe um pronome.

Vamos a mais um exemplo. Trata-se de um pequeno comentário em que se fala de *sapos* e de como as visitas com crianças a reservas florestais têm sido importantes para mostrar a relação entre os anfíbios e o ecossistema. Um trechinho diz o seguinte:

AS CRIANÇAS ACEITAM BEM. O PROBLEMA MAIOR SÃO OS PAIS E PROFESSORES, QUE TÊM NOJO E ACABAM TRANSMITINDO ISSO PARA OS MENORES.

(ÉPOCA, 28/06/04, P. 61)

No trecho, os pronomes *que* e *isso* retomam, respectivamente, *pais e professores* e *ter nojo dos sapos*. Como se vê, o segundo pronome retoma não apenas uma palavra, mas uma predicação inteira, como acontece nos dois exemplos abaixo.

O FALCÃO, AVE MUITO RARA HOJE EM DIA, DEVORA DE 300 A 400 RATOS SILVESTRES POR ANO, O QUE SIGNIFICA ECONOMIZAR DUAS TONELADAS DE CEREAIS.

(CONHECER NOSSO TEMPO, 1974)

UMA DAS LIÇÕES MAIS IMPORTANTES QUE ENSINAM OS PAÍSES RICOS É QUE O DESENVOLVIMENTO OCORRE COMO FRUTO DE UM PROCESSO LONGO E CONTÍNUO DE APRIMORAMENTO NO CAMPO POLÍTICO, SOCIAL E ECONÔMICO. PARECE ESTAR ACONTECENDO ISSO NO BRASIL.

(VEJA, 19/5/2002, P. 20)

Esses comentários cumprem aqui a função de ressaltar que escrever um texto é uma atividade que implica muitas tomadas de decisão. Uma delas é esta de fazer a escolha mais adequada para se voltar a

uma referência já feita anteriormente: se repetir a palavra, se usar um pronome, se usar um sinônimo, ou outra expressão equivalente. Apenas nas condições concretas de cada situação e, conseqüentemente, de cada texto, é que se pode saber. De repente, usar um pronome obscurece a clareza, e o melhor é repetir a palavra; de repente, o uso de um sinônimo não se presta bem, e é melhor recorrer a um pronome; enfim, só no corpo a corpo com o texto é que vamos avaliando como ficam nossas escolhas e vamos fazendo os devidos ajustes.

De qualquer forma, pode-se prever uma certa alternância entre os usos de um nome, de um pronome, de uma elipse, de uma repetição do nome, ao longo de um texto, para que sua clareza e sua relevância fiquem preservadas.

Como se vê, escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se têm em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação. Na maioria dos casos, a clareza é fundamental, e o uso das substituições — gramaticais ou lexicais — interfere decisivamente nessa clareza, pois afeta, entre outras coisas, a identificação dos referentes que constituem as cadeias referenciais.

Creio que não é demais insistir: saber, por exemplo, que o pronome *lhe* é um pronome pessoal, do caso oblíquo, com função de objeto indireto ou, muito eventualmente, de adjunto adnominal, é muito pouco. Isso são apenas aspectos de sua classificação e nomenclatura.

Mas, muita gente confunde *nomenclatura gramatical* com *regras de uso da gramática* e pensa que saber essas coisas é saber *a gramática que vale na hora de escrever um texto*. Muitos pais ficam tranqüilos quando vêem que é isso que a escola está ensinando, nem que seus filhos só muito raramente sejam solicitados a ler e a escrever e, quase nunca, vivam a experiência de avaliar, com fundamento, o que seja um bom texto. Para muitos, a nomenclatura, as análises sintáticas bastam. E podem até bastar, dentro dos muros estreitos da escola; mas não bastam na vida normal de pessoas cidadãs que vivem e se movimentam numa sociedade letrada.

Pelas pequenas análises aqui mostradas, se pode constatar que saber gramática implica muito mais que saber classificações. Implica ir além de conhecer os nomes que as coisas da língua têm, para saber como usá-las nos textos que a gente constrói todo dia e o dia todo, e nos textos que a gente recebe, na interação com as outras pessoas. É necessário saber mais do que nomenclatura gramatical para estabelecer articulações que fazem sentido, remetendo para o ponto certo as retomadas pronominais que escolhemos. Na manchete de notícia abaixo, é o sentido que prevalece para se identificar o termo que o pronome retoma. A proximidade entre o pronome e o nome antecedente não faria sentido para determinar aí o referente textual do pronome.

PIZZA PARA VIAGEM. MAS O FREGUÊS TEM DE BUSCÁ-LA PESSOALMENTE.

No âmbito da substituição gramatical, portanto, sobressaem algumas unidades da gramática, como os

pronomes e alguns advérbios, que, na sequência do texto, funcionam especificamente como substituidores. Essas unidades não têm autonomia referencial, isto é, não se aplicam sempre ao mesmo conjunto de referentes, pois dependem do termo antecedente que retomam. Um *ele*, por exemplo, pode referir-se, em um mesmo texto, a *o homem* ou a *o coelho*; ou dois pronomes diferentes podem retomar o mesmo referente, como vimos logo atrás no trecho em que os dois pronomes *lo* e *seu* remetiam para *telefone*.

Outras particularidades ocorrem com os recursos da substituição lexical, que passamos a ver em seguida.

6.2. A substituição lexical

A *substituição de uma unidade lexical*¹ por outra é, também, um recurso coesivo, pelo qual se promove a ligação entre dois ou mais segmentos textuais. Implica, pois, como o próprio nome indica, o uso de uma palavra no lugar de uma outra que lhe seja *textualmente equivalente*.

Pela substituição se consegue, portanto, a volta a uma referência ou a uma predicação já feitas no texto e, por isso, ela é reiterativa. Tal como a repetição, a substituição é um recurso da continuidade do texto, ou, ain-

¹ Por 'unidade lexical' estamos nos referindo aqui àquelas palavras cujo significado nos remete para o mundo da experiência (real ou fictícia), tais como os substantivos, os adjetivos, os verbos e alguns advérbios. Por oposição às unidades lexicais, citam-se as 'unidades gramaticais', isto é, aquelas unidades que têm seu significado definido em função da gramática da língua, como as preposições, os artigos, entre outras. Na prática, essa distinção, por vezes, não é tão simples.

da, uma outra forma de se mostrar que dois ou mais segmentos estão semanticamente inter-relacionados.

Mas a substituição não é apenas um expediente que se usa para evitar a repetição de palavras nem constitui um simples expediente de troca de elementos no percurso do texto, mesmo que esses elementos sejam sinônimos. Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir.

Em relação à repetição, a substituição oferece uma vantagem, que é aquela de se poder acrescentar informações ou dados acerca de uma referência já introduzida anteriormente, como se verá no exemplo a seguir.

SAIA DE BOLINHAS, COLETE PRETO E CABELOS PRESOS, MADONNA ESTAVA MAIS PARA A SANTA EVITA QUE PARA A DEMONÍACA MATERIAL GIRL QUANDO DESEMBARCOU EM BUENOS AIRES, NO SÁBADO 20. A TÁTICA USADA PELA POPSTAR ERA PARA APLACAR UM POUCO OS ÂNIOS ARGENTINOS, MAS NÃO DEU MUITO CERTO: ESCALADA PELO DIRETOR ALAN PARKER PARA VIVER NO CINEMA O PAPEL DE EVA PERÓN (1919-1952), A ESTRELA AMERICANA VEM ENFRENTANDO A IRA DOS PERONISTAS. FOI RECEBIDA COM PICHACÕES E BOMBARDEADA PELA IMPRENSA. TENTANDO CONTORNAR A SITUAÇÃO, MADONNA FOI LOGO DIZENDO QUE ESTAVA EM MISSÃO DE PAZ.

Observe-se como a substituição do nome *Madonna* possibilita que se saiba mais acerca da pessoa em questão (*Madonna*, *a pop star*, *a estrela americana*) e deixa, por isso, o texto mais informativo. Repare-se, no entanto, que, mesmo se recorrendo à substituição lexical, há uma certa conveniência em se voltar à

repetição, numa estratégia de manter na memória a referência já feita a um determinado objeto.

No caso, os termos substitutos retomam a referência feita apenas por um nome (*Madonna*). Mas, pode acontecer de se usar um termo para substituir um segmento maior, como uma predicação inteira, um período ou até mesmo um parágrafo. Vejamos como a substituição efetuada abaixo recupera um trecho do comentário, e não apenas uma simples palavra.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEMPRE SE TRADUZIU EM IMPACTO À NATUREZA. OS PROJETOS DE ENGENHARIA IMPLICAM RASGAR TRILHAS, DERRUBAR ÁRVORES E AFASTAR CERTOS ANIMAIS DE SEU AMBIENTE. PARA ERGUER CIDADES COM O CONFORTO DA MODERNIDADE, É PRECISO AINDA DESVIAR O CURSO DOS RIOS, NUTRIR E IRRIGAR LAVOURAS, PRODUZIR COMIDA E COMBUSTÍVEL PARA A POPULAÇÃO. DESDE OS PRIMÓRDIOS DA INDUSTRIALIZAÇÃO, EM 1750, O RITMO DESSAS INTERVENÇÕES SE ACELEROU.

(ISTO É, 6/4/05).

Dentre as possibilidades implicadas na substituição de uma palavra por outra, merece destacar-se que:

- podemos substituir uma palavra por um seu sinônimo — isto é, por uma outra palavra que tenha o mesmo sentido ou, pelo menos, um sentido aproximado; por exemplo, *o menino* → *o garoto*; *o policial* → *o guarda*; *os gastos* → *as despesas*; *a costa* → *o litoral*, sempre na dependência das condições de cada texto;
- podemos substituir uma palavra por um seu hiperônimo — isto é, uma palavra de sentido geral, que designa uma classe de seres, por isso mesmo, chamada de ‘palavra superorde-

nada’ ou ‘nome genérico’, ou ainda, ‘indicador de classe’; é o caso da palavra *animal*, por exemplo, que pode substituir, na cadeia do texto, o nome de qualquer um da espécie, como *gato*, *tartaruga*, *cavalo*, *mosca* etc.;

- e podemos substituir uma palavra por uma expressão descritiva — que não é nem sinônimo nem hiperônimo, mas, no texto, funciona como se fosse um sinônimo ou coisa equivalente. A esse recurso chamei de ‘caracterização situacional’ (cf. Antunes, 1996), pois a substituição por ele efetuada envolve também a operação de caracterizar a entidade anteriormente referida de acordo com as propriedades que são pertinentes no contexto. Nesse caso, poderíamos lembrar, estão as costumeiras substituições que são feitas de um nome por uma expressão em que se descreve a função ou o estado mais contextualmente relevante da entidade referida. Por exemplo, a substituição, na seqüência de um texto qualquer, em que a ocorrência de uma expressão como *o aluno* poderia ser substituída por *o gaúcho recém-matriculado*; a de *a menina*, por *a netinha mais nova*; substituições que, como disse, funcionam como se fossem equivalentes do ponto de vista do sentido.

Podemos ver um pouquinho mais de cada uma dessas possibilidades.

6.2.1. Em relação à *substituição* de uma palavra por um *sinônimo*, convém começar por lembrar que não existe sinonímia perfeita ou absoluta e que, apenas

na oportunidade concreta do texto, é que se pode decidir pela adequação de uma substituição sinonímica.

Dificuldades à parte, o uso de um sinônimo como substituto de uma palavra anteriormente presente mantém a continuidade do tema do texto ou do tópico do parágrafo, exatamente porque possibilita a formação de uma cadeia, de um fio em sequência. Além deste efeito coesivo, a substituição de uma palavra por outra tem repercussões no caráter informativo e na força persuasiva do texto, pois pode elevar o grau de interesse do interlocutor pela forma como as coisas são ditas.

Na maioria das vezes em que exploramos o estudo das palavras sinônimas, temos recorrido ao exercício de, compondo frases diferentes, substituir uma determinada palavra por seu sinônimo. Quer dizer, não se exercita o uso dos termos sinônimos dentro do mesmo texto, um termo retomando o outro e, assim, estabelecendo a necessária continuidade. Falta, como no caso dos pronomes, *um estudo verdadeiramente textual do uso de sinônimos*, ou seja, um estudo de como, pela presença de dois termos sinônimos em cadeia, se pode promover a continuidade de um mesmo texto.

A substituição de uma palavra por seu sinônimo, como já adiantei, requer muito cuidado e, por isso, não chega a ter uma frequência tão alta como poderia parecer. De fato, esse tipo de substituição envolve muitas restrições de significado, pois nem mesmo aquelas palavras que, no dicionário, são tidas como sinônimas podem, sempre, ser usadas como totalmente equivalentes entre si. Ainda assim, retomadas com o recurso da sinonímia ocorrem nos textos, como é possível constatar nos exemplos abaixo.

VIVAMENTE EMPENHADO EM REDUZIR O DÉFICIT DE CAIXA DO *TESOURO* (...), O GOVERNO (...) SE VEM PREOCUPANDO COM O PROBLEMA DE REDUÇÃO DOS GASTOS DO *ERÁRIO*.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1969)

O *COMBATE À INFLAÇÃO*, A *LUTA* PELO EQUILÍBRIO ORÇAMENTÁRIO, (...) A *BATALHA* DA MORALIZAÇÃO DA COISA PÚBLICA (...) ESTÃO SENDO LEVADOS A SÉRIO.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1969)

O GOVERNO SE VEM PREOCUPANDO COM O PROBLEMA DE REDUÇÃO DOS GASTOS DO ERÁRIO, ATACANDO UM DOS SETORES MAIS MELINDROSOS — O DAS *DESPESAS* COM O FUNCIONALISMO.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1969)

DEPOIS DAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS TORNA-SE POSSÍVEL SURTIR NO SEIO DO PDS UM OUTRO *PARTIDO* *POLÍTICO* (...); OUTROS NÃO SERÃO OS RESULTADOS QUE NÃO O DO APARECIMENTO DE (...) NOVAS *AGREMIações*.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1985)

Como se pode perceber, os sinônimos garantem, na cadeia do texto, que os mesmos tópicos se continuem e, dessa forma, favoreçam a coesão. Se nos lembramos bem dos exercícios com sinônimos, veremos que, de fato, faltou essa percepção textual da operação de substituir uma palavra por outra de sentido equivalente e, assim, garantir que a continuidade seja preservada. O que significa dizer que tem faltado uma percepção textual dos elementos ligados ao vocabulário usado em um texto; quer dizer, tem faltado a compreensão de que as palavras de um texto não têm importância apenas porque têm um sentido, um valor semântico. Elas são importantes também porque con-

seguem ser *os nós que ligam subpartes do texto*. Elas tecem o texto; elas são elementos de sua organização e construção.

Por vezes, essa equivalência sinonímica é conseguida por meio de um certo rodeio lexical e sintático, que funciona, de fato, como uma retomada facilmente identificável, como se pode ver abaixo.

O COMPLEXO DINAMISMO DA VIDA CULTURAL DAS SOCIEDADES HUMANAS GERA UM AUMENTO CONSTANTE DO VOCABULÁRIO. ESSE PROCESSO DE EXPANSÃO SE DÁ POR VÁRIAS VIAS.
(CARLOS ALBERTO FARACO, 2003, P. 265)

Passemos a um outro tipo de substituição: a substituição hiperonímica.

6.2.2. *A substituição por hiperonímia* desempenha também um papel articulador na continuidade do texto, uma vez que põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como equivalentes.

Os hiperônimos, como o próprio nome indica, são ‘palavras gerais’, ‘palavras superordenadas’ ou ‘nomes genéricos’, com os quais se nomeia uma classe de seres ou se abarca todos os membros de um grupo. A hiperonímia está ligada, assim, à relação que se pode estabelecer entre um nome mais específico ou subordinado (*gato*) e um outro mais geral ou superordenado (*animal*).

A verdade é que os hiperônimos têm uma frequência muito alta em nossos textos, muito mais do que os sinônimos, pois apresentam uma versatilidade maior, quanto à inequívoca equivalência de referência que podem assumir. De fato, os hiperônimos funcionam como uma espécie de ‘curinga’, de ‘carta de

baralho’ que cabe em muitos lugares. São palavras que podem substituir grande número de outras; basta que designem entidades do mesmo tipo. Já referimos que a expressão *o animal* poderia substituir, entre muitas outras, expressões como *a tartaruga*, *o boi*, *a mosca* e, eventualmente, até *o homem*.

Vale referir que existe um grupo de hiperônimos que, por sua condição de nomes genéricos, pode substituir um grande número de palavras. Lembremos, por exemplo, as palavras: *item*, *dispositivo*, *equipamento*, *recipiente*, *procedimento*, *produto*, *fator*, *elemento*, *entidade* e, a mais comum de todas, *coisa*. Nesse caso, as possibilidades de substituição são quase incontáveis.

É natural que haja, para as palavras hiperônimas, níveis distintos de generalidade — umas mais gerais, outras menos — em decorrência da disposição hierárquica em que se organizam os seres da experiência. Por isso é que uma referência a *o gato* tanto pode ser retomada mais adiante por *o animal* como por *o felino*. Ou seja, é legítimo admitir que existam palavras mais gerais que outras, assim como é legítimo admitir a existência de classes e subclasses de ordenação dos indivíduos no mundo.

Noutra dimensão, admite-se, ainda, a existência de palavras hiperonímicas cuja aplicação é mais, ou menos, *rigidamente estabelecida*. Funcionam como uma espécie de *designadores rígidos* e correspondem, assim, aos nomes das espécies naturais. São as unidades terminológicas de uma nomenclatura ou de uma taxionomia. Por exemplo, o termo *felino* ou o outro *anfíbio* designam apenas uma classe específica de seres, bem delimitada e definida. Já termos como *item*, como *elemento*, conforme vi-

mos logo atrás, se aplicam a uma série quase infinita de seres. Parece natural que os tais designadores rígidos sejam mais esperados em textos próprios do saber científico ou, pelo menos, do saber mais solidamente estruturado. As designações menos rígidas prestam-se a muito mais aplicações e emprestam às línguas uma grande versatilidade e fluência.

Isso não significa que se pode designar qualquer coisa com não importa que palavra. As línguas, assim como são versáteis, são também coercitivas, no sentido de que impõem restrições claras, sobretudo aquelas restrições que atingem o âmbito do significado. Como disse, não se pode usar qualquer expressão para designar qualquer coisa. Há uma adequação que decorre da escolha do vocabulário, isto é, da expressão certa para referir um determinado objeto. Não posso me referir a *um novilho* com a expressão *o filhote de suíno*, por exemplo.

Vejamos exemplos de algumas dessas substituições hiperonímicas, todas adequadas e significativas, porque, de alguma forma, mobilizam o conhecimento da língua e o conhecimento de mundo que temos armazenados em nossa memória.

EXISTEM EVIDÊNCIAS DE QUE OS SAPOS HABITAM A TERRA DESDE O PERÍODO JURÁSSICO. MAS, AO CONTRÁRIO DOS DINOSSAUROS, A MAIS IMPONENTE ESTIRPE DE 200 MILHÕES DE ANOS ATRÁS, OS ANFÍBIOS SEMPRE FORAM CONSIDERADOS PÁRIAS DO REINO ANIMAL.

(ÉPOCA, 28/06/04, P. 60)

Neste caso, a substituição se enquadra naquele esquema dos *designadores rígidos*, pelos quais são nomeadas as espécies naturais que conhecemos. No

exemplo a seguir, as substituições já admitem outras perspectivas de interpretação. Vejamos.

GRAÇAS A DEUS EU NÃO EXPERIMENTEI A FORÇA E EFICIÊNCIA DO *AIR BAG*, POIS NUNCA FUI VÍTIMA DE UM ACIDENTE. MAS SOU TOTALMENTE A FAVOR DO *EQUIPAMENTO*. JAMAIS SOUBE DE CASOS EM QUE PESSOAS QUE DIRIGIAM UM CARRO COM ESSE *DISPOSITIVO* TIVERAM UM FERIMENTO MAIS GRAVE. (...)

NA COMPRA DE UM AUTOMÓVEL, O BRASILEIRO DEVE LEVAR EM CONTA OS DIVERSOS PARÂMETROS DE SEGURANÇA, E NÃO SOMENTE A DISPONIBILIDADE DO *AIR BAG*. ESTE ÚLTIMO *ITEM*, SOZINHO, NÃO PODE SER CONSIDERADO O "SALVADOR DA PÁTRIA".

(ISTO É, 1996)

Observemos que o termo *air bag* foi substituído por *equipamento*, *dispositivo*, *item*, o que assegurou a continuidade do texto dentro do mesmo tema: *o air bag*. Reparemos em que esses termos substitutos são exatamente aqueles hiperônimos bem gerais, de que falei logo atrás, os quais podem vir no lugar de muitas outras palavras. Se um *air bag* pode ser referido como *um equipamento*, *um dispositivo*, *um item*, também um retroprojektor, uma câmera fotográfica, um binóculo poderiam ser.

Essa equivalência, possibilitada pelas amplas abrangências de significado dos hiperônimos, é, sem dúvida, um fator de grande versatilidade e economia lingüísticas, além de funcionar, conforme vimos mostrando, como um recurso muito usual no estabelecimento da coesão. Vamos a mais um exemplo.

E QUEM QUER QUE *OUSE LEVANTAR A MÃO E O BRAÇO PARA DESTRUIR AS INSTITUIÇÕES* DEVE SOFRER AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA IMPRUDÊNCIA.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1951).

Observemos que, nesse último caso, todo o segmento *ouse levantar a mão e o braço para destruir as instituições* é substituído por *sua imprudência*. Convém ressaltar que não está em jogo aqui uma simples operação de substituição, de troca de palavras. Reparemos que, nessa troca, aconteceu uma caracterização², que implica uma espécie de avaliação, ou uma espécie de *rotulação* da coisa retomada; isto é, *levantar a mão contra as instituições* é algo visto, neste contexto, como *uma imprudência*. Dessa forma, esse tipo de substituição, além de constituir uma forma de ligar subpartes do texto, concorre ainda para sinalizar as visões que as pessoas assumem ao dizer certas coisas.

Na mesma linha de consideração, podíamos lembrar o uso dos hiperônimos que assumem a função de *definir* uma atividade ou um objeto previamente referidos, como em:

IMAGINE-SE QUE A VIDA DE ALGUNS TECIDOS DO CORPO POSSA SER RECONSTRUÍDA A PARTIR DE CÉLULAS-TRONCO. ESSA HIPÓTESE TEM ALIMENTADO O INTERESSE PELA PESQUISA CIENTÍFICA E A ESPERANÇA DE MUITOS DOENTES.

É por isso que esse tipo de retomada é também percebido como uma espécie de *resumo*, de *recapitulação* de blocos anteriores, quase sempre com a função de fechar um tópico e sinalizar a transição para um outro seguinte.

Essa estratégia de *resumir informações anteriores* também pode ser cumprida por alguns verbos, como

² Esse procedimento tem sido chamado por alguns autores de 'encapsulamento', no sentido mesmo de que o objeto antes referido é, na retomada, como que avaliado e submetido a um enquadramento.

o verbo *fazer*, o verbo *acontecer* e muitos outros, com a particularidade de que pedem o uso de um pronome, como se observa em:

A) NÃO É CRIME APLICAR DINHEIRO, MAS NÃO SE DEVE FAZER ISSO QUANDO HOSPITAIS PASSAM UMA SITUAÇÃO TÃO GRAVE.

(ISTO É, 23/3/05, P. 34).

B) EM GERAL, AS GRAMÁTICAS DO PORTUGUÊS NÃO SE REFEREM À CATEGORIA ASPECTO E, QUANDO O FAZEM, É QUASE EXCLUSIVAMENTE A PROPÓSITO DOS VALORES DE CERTOS TEMPOS VERBAIS.

(MIRA MATEUS ET AL., 1983, P. 123)

C) TEVE SUCESSO A INTERVENÇÃO FEDERAL NOS HOSPITAIS PARTICULARES. ACONTECEU O MESMO NOS HOSPITAIS PÚBLICOS.

Esses verbos também podem resumir antecipadamente os termos de uma enumeração, como se verá neste trecho de uma reportagem sobre problemas ambientais.

O QUE PODE ACONTECER SE NADA FOR FEITO:

- AUMENTO NA INCIDÊNCIA DE DOENÇAS TROPICAIS
- PIORA NA QUALIDADE DA ÁGUA POTÁVEL
- SURGIMENTOS DE "ZONAS MORTAS" AO LONGO DAS COSTAS
- COLAPSO NO SUPRIMENTO DE PEIXES
- MUDANÇAS CLIMÁTICAS

(ISTO É, 6/4/05, P. 46)

Nos dois exemplos a seguir, pode-se ver claramente esse aspecto de enquadramento definidor possibilitado pelo hiperônimo. De fato, é como se disséssemos que *refrigerantes e bombons* são *bugigangas*, e *as cabeças das pontes* são *recantos*³. E os interlocutores

³ O recurso possibilitado por substituições deste tipo tem sido

envolvidos se entendem, pois, como diz Marcuschi, esse processo de se referir às coisas é “uma atividade conjunta e colaborativa”.

REFÚGIOS DESTINADOS À VENDA DE REFRIGERANTES,
BOMBONS E OUTRAS BUGIGANGAS.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1953)

NUMA DAS CABEÇAS DA PONTE DA TORRE, INEXPLICAVEL-
MENTE SE PERMITIU CONSTRUIR UM ABARRACAMENTO (...)
ESSES RECANTOS PRECISAVAM TER PLANTAS ORNAMENTAIS.

(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1/10/1953).

Observe-se o papel resumidor da expressão *esses gestos* no trecho a seguir.

É MESMO DIFÍCIL IMAGINAR QUALQUER AÇÃO HUMANA QUE
NÃO SEJA PRECEDIDA POR ALGUM TIPO DE INVESTIGAÇÃO.
A SIMPLES CONSULTA AO RELÓGIO PARA VER QUE HORAS
SÃO, OU A ESPIADA PARA FORA DA JANELA PARA OBSERVAR
O TEMPO QUE ESTÁ FAZENDO, OU A BATIDINHA NA PORTA DO
BANHEIRO PARA SABER SE TEM GENTE DENTRO... TODOS
ESSES GESTOS SÃO RUDIMENTOS DE PESQUISA.

(MARCOS BAGNO, 1998, P. 18).

chamado de ‘recategorização’, no sentido de que o objeto antes referido (*bombons, refrigerantes*) é retomado como ‘*bugigangas*’, o que caracteriza essa retomada como *uma espécie de avaliação* (positiva ou negativa) da qual resulta uma outra expressão definidora. Esse termo de ‘recategorização’ vem na sequência de uma série de trabalhos iniciados no Brasil por Marcuschi, que, há algum tempo, vem-se dedicando, de forma pioneira, ao estudo desses procedimentos textuais de “fazer referência às coisas”, procedimentos que se conhece com o nome de *processo de referência*. Para um aprofundamento da questão, são de suma importância os trabalhos de Marcuschi (ver Bibliografia), bem como os de Koch, 2004 e Cavalcante, 2003, entre outros.

Note-se que o uso dos demonstrativos, como em *Esses recantos* e em *Esses gestos*, desempenha uma função significativa nas retomadas textuais, sobretudo naquelas retomadas co-referenciais, ou seja, aquelas em que se retoma o mesmo referente textual.

No último exemplo, não apenas temos o uso do nome genérico *gestos*, funcionando como uma espécie de *resumo* do que foi enumerado antes, mas temos ainda uma expressão genérica — *tipo de investigação* — que antecipa a enumeração que se vai fazer a seguir. Dessa forma, os nós que ligam as distintas subpartes do texto vão-se fazendo para frente e para trás. O resultado é um texto coeso, o que não está em jogo quando alguém pratica a formação de frases soltas.

6.2.3. A *substituição* a que chamei de *caracterização situacional* tem a particularidade de retomar um referente textual por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente, conforme o que é relevante focalizar na situação concreta da enunciação. O termo *caracterização situacional* tem, exatamente, a pretensão de pôr em evidência seu aspecto de caracterizar o objeto em questão, porém, conforme as particularidades de cada situação. Para que vejamos como esse recurso funciona, analisemos o início de uma pequena narrativa.

DEU-SE QUE PEDRINHO ESTAVA BRINCANDO NO JARDIM
E, SEM QUERER, JOGOU A BOLA POR CIMA DO TRAVES-
SÃO. A DITA FOI CONTRA UMA VIDRAÇA E DESPEDAÇOU
TUDO. PEDRINHO BOTOU A BOLA DEBAIXO DO BRAÇO E
SUMIU ATÉ A HORA DO JANTAR, COM MEDO DE SER
ESPINAFRADO PELO PAI.

Reparemos que o referente textual *a bola* foi outra vez referido na segunda linha do texto por meio da expressão *a dita*, a qual não é nem um sinônimo, nem um hiperônimo, mas uma expressão que caracteriza, sob algum aspecto relevante nesta situação particular, o objeto referido anteriormente. Por isso, é que a expressão *a dita* ganha, em relação à outra, *a bola*, um valor de equivalência referencial, criando um nexo de co-referencialidade, quer dizer, um nexo em que as duas expressões referem no discurso o mesmo objeto.

Um exemplo bem elucidativo também poderia ser visto em:

“A SUA LIGAÇÃO É MUITO IMPORTANTE PARA NÓS, NÃO DESLIGUE.” DO OUTRO LADO DA LINHA, VERMELHO DE RAIVA E COM ÍMPETOS DE ENTRAR PELO TELEFONE PARA AGREDIR A VOZ INCORPÓREA, O CONSUMIDOR — IMPOTENTE — BUFA E DESISTE. SENTE-SE UM PALHAÇO, SEM PICADEIRO NEM APLAUSOS. REPETIDA À EXAUSTÃO E SEGUIDA DE UMA MÚSICA QUE A OCASIÃO TORNA INSUPORTÁVEL, A MENSAGEM GRAVADA PODE SER CONSIDERADA UMA PROVA DE POUCO CASO COM O CONSUMIDOR. AFINAL, ELA PARECE PREVER UMA LONGA ESPERA PARA QUEM ESTÁ DO OUTRO LADO DA LINHA. A CENA, COMUM, INDICA QUE AS FACILIDADES TECNOLÓGICAS E O ATENDIMENTO PREFERENCIAL APREGOADOS AOS QUATRO VENTOS PELAS EMPRESAS FORNECEDORAS DE PRODUTOS E SERVIÇOS PODEM TRANSFORMAR-SE NUM GRANDÍSSIMO ENGODO.

(ISTO É, 7/2/2001, P. 80)

Reparemos que a expressão *a mensagem gravada*, ao mesmo tempo que implica uma volta para retomar uma parte anterior do texto, funciona também como uma espécie de *caracterizador*, ou uma espécie

de *qualificador*, com base nos elementos que são pertinentes na circunstância. O mesmo acontece, logo após, com o uso da outra expressão *a cena* (que não deixa também de conter elementos de hiperonímia).

Como se pode constatar, pela caracterização situacional, muitas equivalências referenciais podem ser conseguidas. Lançar mão deste recurso, no entanto, mobiliza, antes de tudo, nosso conhecimento de mundo. Ou seja, neste tipo de substituição, o conhecimento da língua, apenas, é insuficiente; pelo contrário, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação imediata, dos episódios do dia-a-dia é que são mais significativamente mobilizados. As substituições são autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas.

Dentre essas informações, fazemos uma espécie de seleção daquele aspecto que nos parece relevante focalizar. Dessa forma, retomar uma referência a *Madonna*, como vimos, com a expressão *a estrela americana* requer o conhecimento prévio de particularidades de sua vida pessoal, a partir das quais uma — a de ‘estrela americana’ — foi selecionada exatamente por ser relevante no contexto da interação. Tratando-se de referências a *Brasil*, a expressão *O Governo Federal* pode ser retomada, na cadeia do texto, por *O Planalto*, ou *Brasília*, o que, como disse, para o encadeamento que se pretende, mobiliza muito mais nosso conhecimento de mundo, nos seus mais diferentes aspectos, do que o conhecimento da língua.

Vejamos alguns exemplos de substituições (todos colhidos em jornais ou revistas nacionais), cuja interpretação requer, para além do conhecimento da

língua, o conhecimento do mundo ou o chamado *conhecimento enciclopédico*. Reparemos no fato de que algumas das caracterizações mostradas já não se aplicariam aos dias de hoje.

o futebol	o nobre esporte bretão
o papa João Paulo II	o ex-bispo da Cracóvia o papa peregrino
a contratação de servidores sem concurso	o trem da alegria
São Paulo	a quarta maior metrópole do mundo
a Igreja Católica	o Vaticano
Rio de Janeiro	esta Dinamarca tropical
o Governo Federal	o Palácio do Planalto o Planalto Brasília
a fatia mais inexpressiva da Câmara Federal	o baixo clero
políticos mineiros	a turma do pão de queijo
a cúpula do PSDB	a alta plumagem do tucanato
o basquete	a cesta
Marte	o planeta vermelho
a terra	o planeta azul
o <i>reggae</i>	o novo porta-voz do protesto

São essas e outras substituições que vão permitindo o tecido do texto, isto é, o seu encadeamento e a articulação entre seus segmentos, de forma que o texto vai resultando *continuado*, *seqüenciado*, *interligado*. Dessa continuidade decorre também a *unidade temática* que deve marcar toda atividade lingüística adequada e relevante, seja ela oral ou escrita.

Não é demais ressaltar que o conhecimento das regras da gramática — intrinsecamente necessário à atuação verbal — não chega, contudo, a ser suficiente. Ou seja, a gramática, simplesmente, não cobre tudo quanto se precisa saber para falar e ouvir, ler e escrever de forma coesa, relevante e adequada às situações.

Esse tipo de retomada por substituição é bastante comum em nossos textos, até porque ele é bastante

versátil, no sentido de que pode cobrir muitas possibilidades de equivalências.

Vejamos um outro exemplo do recurso da caracterização situacional.

A GALINHA REIVINDICATIVA OU THE HEN'S LIBERATION

EM CERTO DIA DE DATA INCERTA, UM GALO VELHO E UMA GALINHA NOVA ENCONTRARAM-SE NO FUNDO DE UM QUINTAL E, ENTRE UMA BICADA E OUTRA, TROCARAM IMPRESSÕES SOBRE COMO O MUNDO ESTAVA MUDADO. O GALO, PORÉM, FEZ QUESTÃO DE FRISAR QUE SEMPRE VIVERA BEM, TIVERA MUITAS GALINHAS EM SUA VIDA SENTIMENTAL E AGORA, VELHO E CANSADO, ESPERAVA CALMAMENTE O FIM DE SEUS DIAS.

— AINDA BEM QUE VOCÊ ESTÁ SATISFEITO — DISSE A GALINHA — E TEM RAZÃO DE ESTAR, POIS É GALO. MAS EU, GALINHA, FÊMEA DA ESPÉCIE, POSSO ESTAR SATISFEITA? NÃO POSSO. TODO DIA PÔR OVOS, TODO SEMESTRE CHOCAR OVOS, CRIAR PINTOS, ISSO É VIDA? MAS AGORA A COISA VAI MUDAR. PODE ESTAR CERTO DE QUE VOU LEVAR UMA VIDA DE GALO, LIVRE E FELIZ. HÁ JÁ SEIS MESES QUE NÃO CHOCO E HÁ UMA SEMANA QUE NÃO PONHO OVO. A PATROA SE QUISER QUE ARRANJE OUTRA PARA ESSES OFÍCIOS. COMIGO, NÃO, VIOLÃO!

O VELHO GALO IA PONDERAR FILOSOFICAMENTE QUE GALO É GALO E GALINHA É GALINHA E QUE CADA UM TEM SUA FUNÇÃO ESPECÍFICA NA VIDA, QUANDO A COZINHEIRA, SORRATEIRAMENTE, PASSOU A MÃO NO PESCOÇO DA DOIDIVANAS E SAIU COM ELA ESPERNEANDO, DIZENDO BEM ALTO: “A PATROA TEM RAZÃO: GALINHA QUE NÃO CHOCA NEM PÕE OVO SÓ SERVE MESMO É PRA PANELA”.

MORAL: UM TRABALHO POR JORNADA MANTÉM A FACA AFASTADA.

(MILLÔR FERNANDES, FÁBULAS FABULOSAS, RIO DE JANEIRO: NÓRDICA, 1991, p. 22).

Nesta fábula de Millôr, a expressão *uma galinha nova* aparece, quase no final do texto, retomada pela outra expressão *a doidivanas*, uma caracterização que se justifica pelo comportamento reivindicativo da *galinha nova* de rejeitar as imposições que lhe cabem, enquanto *fêmea da espécie*. *Doidivanas* funciona, então, como uma espécie de epíteto, de rótulo que, contextualmente, define, caracteriza o objeto antes referido, além de promover o nexo entre subpartes do texto. Evidentemente, esse “rótulo” não é apenas uma expressão de retomada, que reativa uma referência feita anteriormente. Além dessa função textual de promover a continuidade referencial do texto, vale ter em conta que a expressão ‘*doidivanas*’ funciona também como indicação de como são vistas as pessoas que tomam certas decisões reivindicativas.

Ou seja, mais uma vez queremos salientar que, para a coerência do texto, a relevância desse recurso está não no aspecto puramente formal da substituição de uma expressão por outra. Está, na verdade, no fato de que essa substituição, além de promover a continuidade do texto, sinaliza a percepção com que o objeto é visto numa determinada situação. Ou seja, haverá contextos em que a mesma fuga de alguém às imposições sociais poderia receber uma caracterização bem mais positiva.

Substituir uma expressão por outra é, assim, uma operação textual mais de ordem sociocognitiva do que simplesmente de ordem lingüística. E a adequação dessa substituição é avaliada conforme os parâmetros dessa dimensão sociocognitiva. É bom estarmos atentos, pois, para não reduzir essas e outras operações textuais a procedimentos puramente mecânicos. Afi-

nal, quem substitui uma expressão por outra é um sujeito particular, que pertence a determinados grupos sociais e que partilha com outros sujeitos uma determinada percepção acerca da realidade.

No exemplo a seguir (extraído de uma carta do leitor de uma revista nacional), se pode ver que, além da caracterização que é feita na retomada, o autor da carta revela sua percepção ou seu modo de ver a atuação artística do grupo em questão. O autor da carta, na verdade, *descreve*, *caracteriza*, *qualifica*, de acordo com sua visão, o objeto que está no foco da análise. Vejamos:

É COM INDIGNAÇÃO QUE VEJO O SUCESSO DOS MAMONAS ASSASSINAS. TAL FATO DEMONSTRA O BAIXÍSSIMO NÍVEL CULTURAL DO POVO BRASILEIRO, QUE, ALÉM DE ENGOLIR SEM DIGERIR A FUTILIDADE DE SERTANEJOS, PAGODES, RAPS E OUTRAS IDIOTICES, INCORPORA A SEU CARDÁPIO TERCEIRO-MUNDISTA A MEDIOCRIDADE DESSES ESTELIONATÁRIOS DA ARTE.

(VEJA, 1995)

Como se pode notar, a referência a *os Mamonas Assassinas* é retomada, no final da carta, pela expressão *esses estelionatários da arte*, um procedimento que, paralelamente ao fato de ser coesivo, permite também a expressão de um ponto de vista. É de se notar no trecho, também, o uso de nomes genéricos, nas expressões *Tal fato* e *outras idiotices*, ambas fazendo retomadas de segmentos anteriores do texto.

Nos trechos a seguir, podem ser vistos também exemplos de como essas substituições por caracterização situacional constituem verdadeiras formas de redefinição (ou de *recategorização*, numa nomenclatura mais especializada) do objeto em foco. Vejamos:

SÃO 15 LAUDAS ESCRITAS EM ESPAÇO DOIS. EM RÁPIDAS PINCELADAS, O DOCUMENTO APRESENTA O ESBOÇO DO PROJETO, ELABORADO PELA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), CUJO CONTEÚDO FOI ANTECIPADO POR ISTOÉ HÁ DUAS SEMANAS. O TRABALHO SERÁ ENTREGUE AOS SENADORES DA SUPERCOMISSÃO QUE INVESTIGA O SIVAM.

(VEJA, 1995)

A expressão *15 laudas escritas em espaço dois* é retomada, na seqüência do texto, por uma redefinição caracterizadora, em *o documento* e *O trabalho*, uma retomada que, além de coesiva, possibilita enquadrar o objeto em foco num determinado limite.

No trecho seguinte, a expressão *os supermercados* é retomada pela outra *esses monstruosos templos de consumo*, retomadas que, como se vê, exigem mais o conhecimento da realidade do que noções da gramática da língua.

NUMA SOCIEDADE ONDE NINGUÉM QUER ENGORDAR, O CRESCIMENTO DOS SUPERMERCADOS É UM TANTO CONTRADITÓRIO. A FEBRE DE EMAGRECIMENTO DEVERIA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO DE PEQUENAS QUITANDAS E NÃO DESSES MONSTRUOSOS TEMPLOS DE CONSUMO.

(CARLOS EDUARDO NOVAES, 1974, P. 123)

Em síntese, e para reconhecimento das relações entre dois segmentos textuais em condição de substituição lexical, baseamo-nos em que tais segmentos:

- guardam, entre si, uma *relação sinonímica* e têm, como tais, o mesmo sentido;
- guardam, entre si, uma *relação de hiperonímia*, dentro dos limites de generalidade que este tipo de relação admite;

- guardam, entre si, uma *relação de equivalência*, dada por algum tipo de *caracterização circunstancial* com a qual o locutor pretenda fornecer, ao parceiro da interação, os elementos contextuais de identificação de um dado referente.

As duas primeiras, repito, são de ordem lexical e fundamentam-se, por isso, nas determinações de significado estabelecidas desde o dicionário da língua e autorizadas pelas circunstâncias de cada interação. Mobilizam, sobretudo, nosso conhecimento lingüístico. A última deriva, como se viu, das situações extralingüísticas em que as interações ocorrem e é, portanto, predominantemente contextual e discursiva. Mobiliza, sobretudo, nosso conhecimento de mundo.

6.3. A retomada por elipse

Desde os primeiros estudos lingüísticos sobre questões ligadas à coesão, a elipse tem sido incluída entre seus recursos; ou, noutras palavras, entre as formas que fazem a articulação de sucessivos segmentos do texto. Na classificação de Halliday & Hasan (1976), por exemplo, a elipse aparece como um tipo particular de substituição, que os autores chamam de *substituição por zero*⁴.

Na distribuição das matérias de muitas gramáticas, a elipse aparece inserida na seção destinada às

⁴ Não nos interessa aqui discutir a propriedade dessa classificação nem da nomenclatura adequada. No entanto, certa de que a elipse constitui no texto um indicativo de uma continuidade (de referência ou não), resolvi incluí-la aqui, embora reconheça que a sinalização por ela possibilitada inclua outros aspectos para além da “falta” que ela representa.

figuras de linguagem ou às formas de *construção de efeitos de sentido*. Essas figuras, genericamente, são definidas como recursos não-convencionais de uso da linguagem, para fins de se obter certos efeitos de expressividade e supõem recursos fonéticos, recursos semânticos, e recursos sintáticos. Entre esses últimos, consta a elipse, apontada também como motivada pelo propósito de emprestar ao texto maior expressividade.

Em geral, a elipse é definida como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto⁵. Embora, como disse, a elipse apareça entre as chamadas *figuras de linguagem*, numa perspectiva mais estilística e menos normativa, não se costuma encontrar referências às funções mais tipicamente textuais da elipse.

Isto é, não se reconhece, nessas gramáticas, uma função coesiva para a elipse, ou uma espécie de encaideamento, de articulação a ser promovida no texto por meio desse recurso. Dessa forma, a elipse é reduzida às suas dimensões sintáticas; concretamente, às suas condições de apagamento, o que já não surpreende dada a costumeira ausência de uma perspectiva textual para o estudo dos fatos lingüísticos.

Como recurso coesivo, a elipse corresponde à estratégia de se omitir um termo, uma expressão ou até mesmo uma seqüência maior (uma frase inteira,

⁵ Algumas gramáticas estabelecem uma diferença entre as figuras *elipse* e *zeugma*: apesar de ambas ocorrerem pela omissão de um termo, a *zeugma* se aplica apenas à omissão de um termo já enunciado antes. Como o que nos interessa aqui é a continuidade do texto, seguimos aqueles autores que consideram a *zeugma* também como uma forma de *elipse*.

por exemplo) já introduzidos anteriormente em outro segmento do texto, mas recuperável por marcas do próprio contexto verbal em que ocorre, às vezes, por uma vírgula, como acontece no enunciado abaixo:

O DINHEIRO É CURTO (30.000 REAIS POR ALUNO ATÉ OS 15 ANOS) E A DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES, HETEROGÊNEA.
(VEJA, 19/5/02)

Sua importância está, portanto, no fato de assinalar que alguma coisa é reiterada na continuidade do texto, embora esse *sinal* seja dado exatamente pela *falta* de um elemento que é esperado, inclusive sintaticamente. Essa falta é, assim, compensada pela presença de outros elementos do contexto que favorecem a recuperação do que é omitido. Na verdade, freqüentemente, a elipse vem associada, na seqüência do texto, à ocorrência de um mesmo tempo verbal ou de uma mesma função sintática. Aliada a esses elementos, é que a elipse pode ser um indicativo de que algo continua em foco. Por isso mesmo é que a elipse é considerada, na perspectiva do texto, uma espécie de reiteração, sem contar com outros efeitos que ela provoca, como a concisão e a leveza de estilo.

Vimos o efeito coesivo das substituições pronominais, que promovem a articulação entre partes diferentes do texto, possibilitando que se volte a uma mesma referência, por exemplo, sem que seja necessário repetir literalmente os mesmos nomes. A elipse vem ampliar essas possibilidades de retomadas. Ou seja, às opções de retomar um segmento anterior pela repetição ou pela substituição de uma palavra ou de um segmento maior, pode-se acrescentar mais uma que é a elipse.

De fato, a observação de textos, de uma narrativa escrita, por exemplo, nos mostra como o autor, em geral, adota, na sequência do texto, a estratégia de ir variando entre *repetir a palavra*, *substituí-la por um pronome*, *por uma expressão equivalente* ou recorrer a uma *elipse*. Assim é que *as cadeias coesivas*, que sinalizam a continuidade do texto, vão sendo formadas por diferentes recursos, entre eles, a elipse.

Um exemplo dessa continuidade promovida pelo recurso da elipse pode ser visto no trecho de um texto já apresentado aqui. Vejamos:

EM CERTO DIA DE DATA INCERTA, UM GALO VELHO E UMA GALINHA NOVA ENCONTRARAM-SE NO FUNDO DE UM QUINTAL E, ENTRE UMA BICADA E OUTRA, TROCARAM IMPRESSÕES SOBRE COMO O MUNDO ESTAVA MUDADO. O GALO, PORÉM, FEZ QUESTÃO DE FRISAR QUE SEMPRE VIVERA BEM, TIVERA MUITAS GALINHAS EM SUA VIDA SENTIMENTAL E AGORA, VELHO E CANSADO, ESPERAVA CALMAMENTE O FIM DE SEUS DIAS.

Observemos como, no último período do parágrafo, a figura em foco é *o galo*; ou seja, é dele que se fala no período inteiro, o que se manifesta, inclusive, sintaticamente, pois todos os verbos têm como sujeito a expressão *o galo*. Ocorrem, portanto, sucessivas retomadas que vão exatamente sinalizando essa manutenção do tópico do período. Naturalmente, à elipse se soma a ocorrência de outro recurso coesivo, que é o paralelismo criado pelas formas verbais (*vivera*, *tivera*, *esperava*). De qualquer forma, a elipse permitiu a necessária reiteração do tema sem onerar o texto com repetições não-funcionais. O certo é que, sem o

recurso da elipse, poderíamos ter uma versão do trecho mais ou menos assim:

EM CERTO DIA DE DATA INCERTA, UM GALO VELHO E UMA GALINHA NOVA ENCONTRARAM-SE NO FUNDO DE UM QUINTAL E, ENTRE UMA BICADA E OUTRA, ELES TROCARAM IMPRESSÕES SOBRE COMO O MUNDO ESTAVA MUDADO. O GALO, PORÉM, FEZ QUESTÃO DE FRISAR QUE ELE SEMPRE VIVERA BEM, ELE TIVERA MUITAS GALINHAS EM SUA VIDA SENTIMENTAL E AGORA, VELHO E CANSADO, ELE ESPERAVA CALMAMENTE O FIM DE SEUS DIAS.

É evidente que essa versão pareceria menos concisa, menos econômica e mais superficialmente redundante, pelo menos em um contexto em que o efeito de ênfase não estivesse em jogo, como parece ser o caso em análise.

A competência maior que o recurso à elipse exige é que se saiba escolher *onde usá-la*, em que ponto do texto, alternando-se entre seu uso e o de outros recursos, de forma a não prejudicar a indicação de por onde vai a continuidade do texto. O fato de a elipse se caracterizar por um apagamento, por uma falta, faz ainda com que o seu uso exija um cuidado especial para que, como disse, não se perca o fio que amarra o texto.

Essa dosagem no uso de um e de outro recurso coesivo — ora a repetição, ora uma substituição qualquer, ora uma elipse — representa um aspecto relevante da competência textual. Algo que a gente só aprende pela prática da análise e da produção. Representa muito pouco saber, por exemplo, o que é um *sujeito oculto*. Como representa pouco também retirar uma frase qualquer do texto e saber deixá-la sem sujeito expresso. Representa muito, isso sim, saber

avaliar qual o efeito provocado, na sequência de um texto, pelo apagamento de um sujeito ou de um complemento verbal. Os limites de uma frase isolada são pequenos demais para se fazer esse e outros tipos de avaliação. Só o espaço do texto pode nos fazer perceber os possíveis problemas de uma escolha mal feita. Os casos de ambigüidade, de imprecisão podem ser provocados por “instruções pouco claras”, como, por exemplo, um pronome ou uma elipse em contextos inadequados.

Não apenas o termo que exerce a função de sujeito pode estar omitido. Dependendo, como se disse, da possibilidade de ser recuperado no contexto vizinho, qualquer termo pode ser omitido (como o complemento verbal, por exemplo). Há análises provando que isso acontece mais do que supomos. Uma vista pelos provérbios, por alguns anúncios publicitários ou por outro gênero qualquer dá conta do fato muito facilmente. Só para lembrar alguns, vejamos:

- A) QUEM POUPA ◯ TEM ◯.
 B) QUEM PROCURA ◯ ACHA ◯.
 C) QUEM DÁ ◯ AOS POBRES EMPRESTA ◯ A DEUS.
 D) QUEM SABE ◯ FAZ ◯.
 E) CONHEÇA MINAS.
 A PAISAGEM TIRA O FÔLEGO. A HOSPITALIDADE DEVOLVE ◯.
 (ANÚNCIO DO GOVERNO DE MINAS. VEJA, 13/04/05, P. 129)
 F) UM BANCO TEM QUE SER COMPLETO PARA AJUDAR
 SUA VIDA A TAMBÉM SER ◯.
 (ANÚNCIO DO BRADESCO)
 G) METRÔ: SAIBA COMO ◯ E USE ◯ BEM.

Chamo a atenção para o fato de que esse fenômeno não acontece apenas em textos curtos como os apresentados acima. Pelo contrário, os textos longos,

que precisam ainda mais garantir as marcas da continuidade, têm que lançar mão de vários recursos exatamente para ir guiando o interlocutor na identificação dos laços. Daí, como disse atrás, aquele cálculo para avaliar se é mais adequado usar uma elipse, um pronome ou voltar à repetição da palavra. Um trecho da fábula da galinha, já apresentada neste trabalho, evidencia isso.

AINDA BEM QUE VOCÊ ESTÁ SATISFEITO — DISSE A GALINHA — E ◯ TEM RAZÃO DE ESTAR ◯, POIS ◯ É GALO. MAS EU, GALINHA, FÊMEA DA ESPÉCIE, POSSO ESTAR SATISFEITA? NÃO POSSO ◯.

Evidentemente, como qualquer outro recurso, uma elipse pode resultar inadequada, por favorecer alguma ambigüidade ou por obscurecer a clareza das referências implicadas. Vejamos um exemplo:

AS MULHERES DEVEM EVITAR O USO DE PRODUTOS DE HIGIENE FEMININA PERFUMADOS, POIS ◯ PODER CAUSAR IRRITAÇÃO. (...) É RECOMENDÁVEL TAMBÉM NÃO USAR ROUPAS JUSTAS, POIS ASSIM ◯ PERMITE UMA BOA VENTILAÇÃO (...) O QUE REDUZ AS CHANCES DE INFECÇÃO.
 (LORENA, MARÇO DE 2002)

É possível perceber como a elipse do sujeito, nas duas ocorrências, pode conduzir a uma compreensão dúbia e pouco clara, ao tentar-se recuperar os termos sujeitos de ‘podem’ e de ‘permite’. O uso da elipse, seja de que termo for, não deve dificultar o entendimento do que é dito. As análises em textos favorecem o contato com passagens que elucidam tanto o uso bem-sucedido da elipse quanto aquele comprometedor do sentido.

Mas vale a pena considerar que a inclusão da elipse entre os elementos que podem ter uma função coesiva dá a esse recurso uma dimensão diferente; concretamente, uma dimensão de relevância maior, dentro daquilo que se precisa fazer para promover a continuidade e a coerência do texto.

Vamos agora a um quadro recapitulador dos recursos da substituição.

Relações textuais	Procedimento	Recursos
Reiteração		Substituição gramatical
	Substituição	Substituição lexical: por sinônimos, hiperônimos, caracterizadores situacionais.
		Retomada por elipse

QUADRO 6.1: RECURSOS DO PROCEDIMENTO DA SUBSTITUIÇÃO

CAPÍTULO 7

A COESÃO PELA ASSOCIAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE AS PALAVRAS

O procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada *coesão lexical do texto*, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo).

Uma vez que, como já foi ressaltado aqui, todo texto mantém uma unidade temática, pode-se prever que o procedimento da aproximação semântica entre as palavras representa *o recurso mais presente em todo gênero de texto*, desde que não sejam aqueles “textos mínimos” compostos apenas de duas, três ou pouco mais palavras (como alguns avisos e anúncios).

Em outros termos, partindo-se do pressuposto de que todo texto é marcado pela unidade de tema — essa é uma das condições de sua coerência —, é natural esperar que haja também uma convergência das palavras quanto ao sentido que expressam e se crie, assim, uma verdadeira rede de relações. É previsível, portanto, que nenhuma palavra esteja inteiramente solta, não-vinculada a nenhuma outra, próxima ou distante.

Assim, cada palavra no texto está ligada, está enlaçada a, pelo menos, uma outra. É de se esperar, no entanto, que quanto mais uma palavra se insere no núcleo temático do texto, isto é, no eixo de seu sentido principal, mais essa palavra entra em cadeia com outras e é, neste texto, uma *ocorrência relevante*. Em contrapartida, entre as *ocorrências periféricas* estariam aquelas palavras que se ligam a subtópicos menores ou secundários.

Aquilo que determina, pois, a escolha do vocabulário é o assunto, o tema, o tópico do texto. Quer dizer, a temática do texto é seu elemento unificador, o fio condutor que governa a seleção das palavras e que tem, por isso, uma importância capital. Por isso é que a formação de frases soltas representa um saber muito limitado e pouco relevante na hora de se escrever e ler textos, por exemplo.

A motivação que prevalece para a escolha das palavras em um texto é, portanto, de ordem socio-cognitiva, quer dizer, está presa aos sentidos e aos propósitos que partilhamos em cada situação de interação. Escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas. Ninguém, ao falar ou ao escrever nas atividades sociais do dia-a-dia, faz escolhas aleatórias ou seleciona as palavras pelo tamanho que elas têm, pela classe gramatical a que pertencem ou pela letra ou fonema com que se iniciam.

No tocante a essa questão, o mais significativo é, pois, reconhecer o óbvio: quem “manda” na hora de escolher as palavras é o sentido e a intenção pretendidos na interação.

Esse princípio pode parecer demasiadamente evidente e, de fato, o é. No entanto, ainda surpreendemos, na escola, propostas reais de atividades que o contrariam inteiramente e, dessa forma, só fazem inibir a compreensão de como se faz um bom texto. Vejamos um exemplo dessas atividades¹. Talvez, analisando-o, possamos compreender melhor por que, pela vida afora, algumas pessoas sentem tanta dificuldade de escrever textos coesos, relevantes, coerentes e, dessa forma, com unidade de tema e com propósitos claros. Talvez possamos compreender melhor, enfim, por que o ensino da língua ainda não está orientado para desenvolver competências textuais. Certamente, nos falta a compreensão das “leis” do texto, quer dizer, daquilo que é preciso ser feito para que um conjunto de palavras ou de frases possa funcionar como texto.

Vamos ao exemplo.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO	
INVENTE UMA PEQUENA HISTÓRIA EM QUE APAREÇAM AS PALAVRAS:	
A) VIAGEM	E) TEM
B) VEM	F) VÊEM
C) VIAJEM	G) TÊM
D) VÊM	H) VÊEM

A “pequena história” criada por uma das alunas resultou no seguinte texto:

A VIAGEM FOI MUITO LONGA E EU FIQUEI ENJOADA.
ELE VEM DE CARRO.

¹ Um exemplar desta atividade me foi cedido pelo professor Eduardo Calil (UFAL), que se dedica a pesquisas em torno das condições da reescrita de textos na escola.

É PRECISO QUE ELE VIAJE PARA A CIDADE.
E OS IRMÃOS DELE VÊM DE CARRO DE BOI.
MEU TIO TEM 24 ANOS DE IDADE.
MEUS IRMÃOS DÊEM QUATRO MIL REAIS.
AS MENINAS TÊM CABELOS LOIROS.
ELAS VÊM DE CAMINHÃO DE CAÇAMBA.

Como se pode constatar, é impossível reconhecer aí uma unidade de sentido. São frases soltas. Uma não tem nada a ver com a outra. A segunda não retoma a primeira, ou melhor, nenhuma retoma qualquer outra. Aparece um *ele* que ninguém sabe a quem se refere. Referências definidas (*As meninas*) são introduzidas sem ligação com outras anteriores. Predicações novas, também, aparecem sem uma contextualização prévia (por que *a idade do tio*? Por que a menção aos *cabelos louros da menina*?). Enfim, tudo não passa de um aglomerado de frases desconexas, como disse, que servem exatamente para isso: *aprender a fazer frases*; o inverso, portanto, do que acontece na vida quando alguém fala, ouve, lê e escreve. O inverso, portanto, do que a criança já faz, mesmo nos limites de sua competência ainda incipiente.

O texto da aluna não poderia ser diferente, uma vez que o critério dado para seu desenvolvimento não foi um tema, não foi um propósito comunicativo qualquer, em função do que as palavras seriam escolhidas. Foi o aparecimento de um grupo de palavras, selecionadas conforme determinadas dificuldades ortográficas que apresentam. Então, o que vai ser dito não importa. O que importa é que apareçam as palavras. O resultado mostra bem: as palavras apareceram, mas não se fez um texto, ou melhor, não se inventou uma “pequena história”.

Insisto nessa análise porque sei quanto a compreensão dessas questões ainda é insuficiente entre as pessoas de um modo geral. E, aí, professores, alunos, pais aceitam essas e outras propostas similares sem cair na conta de que os princípios fundamentais da textualidade estão sendo violados. Por vezes, diante de tarefas como essa, até há quem fique confortado, tranquilo, porque “se está estudando a língua portuguesa”.

A verdade é que não se aprende a escrever textos assim. Nem se pode improvisar, quando for necessário, uma competência para escrever. Essa, se desenvolve aos poucos, cada vez que somos solicitados *a dizer* algo. As condições em que as solicitações são feitas é que são decisivas para que essa competência vá crescendo.

Vejamos agora o inverso: um texto criado à volta de um tema, com o propósito de trazer uma análise acerca de um fato e de suas repercussões na vida das pessoas. Nesse texto, as palavras foram escolhidas conforme a perspectiva que o autor quis emprestar à sua análise (o que foi destacado por mim com o uso do negrito e do itálico). Vejamos:

ACABOU A FESTA

O GOVERNO ESPEROU O CARNAVAL PASSAR PARA BOLTAR SEU BLOCO NA RUA. NA SEMANA PASSADA, ENQUANTO A COMISSÃO DE FRENTE FECHAVA OS ÚLTIMOS DETALHES DO ACORDO COM O FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI), EM WASHINGTON, A TURMA DA BATERIA ACERTOU O RITMO DO AJUSTE FISCAL. NO NOVO SAMBA QUEM DANÇOU PRIMEIRO FOI A ALA DOS SERVIDORES PÚBLICOS, COM 514 MIL INTEGRANTES. FORAM SUSPENSAS ATÉ O FINAL DO ANO PROMOÇÕES, REAJUSTES E CONTRATAÇÕES, O QUE PROMETE GERAR UMA ECONOMIA DE PELO MENOS R\$ 1,5 BILHÃO. NO BREQUE

TAMBÉM FOI EXTINTO O ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO PAGO AO FUNCIONALISMO. “VAMOS VOLTAR A FAZER CORTES NAS DESPESAS COM PESSOAL”, AVISA O SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MINISTRO DO ORÇAMENTO, MARTUS TAVARES, UM DOS **PUXADORES DA ESCOLA**. VÁRIOS **COMPONENTES** PODEM SAIR DA **AVENIDA** E VOLTAR PARA CASA MAIS CEDO COM UM NOVO PROGRAMA DE **DEMISSÃO VOLUNTÁRIA** (PDV), QUE PRETENDE REDUZIR A FOLHA DE R\$ 52 **BILHÕES** ANUAIS. NOS **MINISTÉRIOS**, O ORÇAMENTO PARA CUSTEIO E INVESTIMENTOS FOI **DIMINUÍDO** EM 20%. DO LADO DAS RECEITAS, HOVE AUMENTO DE 11,5% NO **PREÇO** DOS DERIVADOS DO PETRÓLEO, O QUE VAI **ENCARECER** A GASOLINA, O **ÓLEO DIESEL** E O **GÁS DE COZINHA**. A CARGA TRIBUTÁRIA TAMBÉM FOI **ELEVADA** EM R\$ 1,2 **BILHÃO** E ATINGIRÁ ESPECIALMENTE OS **EXPORTADORES**, QUE PERDERAM **ISENÇÕES** E AS **APLICAÇÕES FINANCEIRAS**, QUE VÃO PAGAR MAIS **IOF**.

O **BANCO CENTRAL** CONTRIBUIU PARA O **DESFILE** DE MEDIDAS NO **QUESITO ALEGORIAS E ADEREÇOS**. AUMENTOU O **COMPULSÓRIO** DOS **BANCOS** — **DINHEIRO** QUE FICA NO **BC** — SOBRE OS **DEPÓSITOS A PRAZO**. TIROU DA **APOTEOSE** A TAL “**BANDA DIAGONAL COM MOVIMENTO ENDÓGENO**”, DO BREVE FRANCISCO LOPES E COLOCOU NO LUGAR A “**TAXA SELIC COM VIÉS DE BAIXA OU DE ALTA**”, DE ARMÍNIO FRAGA, **DESTAQUE** ENFIM **ENTRONADO** NO **BC**. O OBJETIVO, DEFINIDO NO **ACORDO** COM O **FMI**, É **SEGURAR** O **REPIQUE** DA **INFLAÇÃO** — POR ISSO OS **JUROS** SUBIRAM DE 39% AO ANO PARA 45% NA SEXTA-FEIRA 5. OS **INVESTIDORES**, ENTRETANTO, ESTÃO FUGINDO DOS **TÍTULOS DO GOVERNO**. EM FEVEREIRO, R\$ 3,7 **BILHÕES** FORAM **DEPOSITADOS** EM **CERTIFICADOS DE DEPÓSITOS BANCÁRIOS** (CDBS) CONTRA APENAS ALGUNS **MILHÕES** NOS **FUNDOS DE INVESTIMENTO FINANCEIRO** (AFIFS). O **RISCO** DA PRIMEIRA **APLICAÇÃO** É O **BANCO QUEBRAR**. DA ÚLTIMA, O GOVER-

NO NÃO PAGAR O QUE DEVE. OS BRASILEIROS PARECEM CONFIAR MAIS NOS **BANCOS** QUE NO **PLANALTO**. APESAR DISSO, ARMÍNIO FRAGA GARANTE: “**CALOTE** É UMA PALAVRA QUE ESTÁ FORA DO NOSSO DICIONÁRIO”, MOSTRANDO QUE É FIEL AO **SAMBA-ENREDO** DA **CRISE**.

(WLADIM GRAMACHO, ISTOÉ, 10/3/99, P. 84)

Uma análise, ainda que sumária, dá conta de que o texto está construído em cima de dois eixos: um eixo temático, *a economia nacional*, ancorado, numa perspectiva metafórica, em um outro eixo, de caráter auxiliar ou instrumental, *o carnaval*. Esses dois eixos representam o quadro de referência com que se constrói a analogia entre o *carnaval* e a *intervenção do governo* e, dessa forma, o critério com que as palavras são selecionadas.

No eixo relativo a *carnaval* se encaixam palavras ou expressões, como: *bloco, comissão de frente, turma da bateria, ritmo, dançou, breque, puxadores da escola, ala, apoteose, repique, quesito alegoria e adereços, desfile, samba-enredo*, entre outras. No eixo relativo a *economia e governo*, se incluem palavras ou expressões, como: *banco, crise, inflação, depósitos a prazo, Fundo Monetário Internacional, ajuste fiscal, carga tributária, orçamento, custeio, investimentos, juros, dinheiro, compulsório, aplicações financeiras, servidores públicos, promoções, reajustes contratações, Planalto*, entre muitas outras.

É fácil perceber, então, como essa seleção esteve motivada pela analogia que o autor criou entre os dois eixos, o que possibilitou ainda a interação entre os itens de um e de outro. Vejamos que o *repique* é da *inflação*, o *samba-enredo* é da *crise*, que o *destaque* foi

entronado no Banco Central etc., o que evidencia, como disse, a interação entre um eixo e outro. O título *Acabou a festa* já contém os elementos todos da analogia e podia ser interpretado tanto literalmente (*Acabou a festa do Carnaval*) quanto metaforicamente (*O Governo acabou com as facilidades econômicas em vigor*)².

Essa associação das palavras, desde os significados que expressam, funciona, claramente, como um *recurso coesivo do texto*, uma vez que cria ligações ou laços entre seus diferentes segmentos, além de emprestar ao texto interesse, relevância e, por vezes, graça. Vejamos o efeito dessa relação nos dois exemplos seguintes:

A) O JORNAL QUE MAIS SE COMPRA É O QUE NUNCA SE VENDE.

(ANÚNCIO DA FOLHA DE S. PAULO)

B) ESCOLA PÚBLICA NÃO É PRIVADA.

(ANÚNCIO DO GOVERNO FEDERAL, CRIADO PELA AGÊNCIA CRIATIVA)

São muitos os *tipos de relações semânticas* que podem estar na base desses laços por associação e que se manifestam quer em *pares de palavras* quer em *séries maiores*, como veremos mais adiante. Merecem destaque, no entanto, as associações entre palavras antônimas e, sobretudo, entre palavras que designam a relação parte/todo (também chamada de *partonímia* ou *meronímia*). Essas relações são múltiplas, como veremos a seguir, e motivam a maioria dos nexos coesivos que promovem a continuidade do texto.

Assim, e em geral, as unidades lexicais de um texto podem estar associadas devido a:

² É evidente que apenas o conhecimento da gramática não é suficiente para que se faça um texto como esse.

- a) relações de antonímia, como *máximo, mínimo; maioria, minoria; perene, temporário; importação, exportação; urbano, rural; vertical, horizontal; verso, prosa; receita, despesa; crédito, débito etc.*³;
- b) relações de co-hiponímia, como *animal, vegetal, mineral; flora, fauna; casado, solteiro, viúvo, desquitado, divorciado; pessoa física, pessoa jurídica; Terra, Marte, Júpiter; montanhas, planícies, planalto; inverno, primavera, verão, outono etc.*⁴;
- c) relações de partonímia, como em *rio, margem, nascente, foz, curso; lavoura, fertilizante, inseticida, cultivo, colheita; clima, chuva, temperatura; eleição, campanha, votação, apuração; balanço, conta, relatório; credor, dívida; pagamento, prazo, conta, dinheiro; polícia, crime, inquérito; trânsito, veículo, semáforo; promessa, compromisso; chuva, gota, água; neve, floco; vidraça, estilhaço* e muito mais. De fato, há inúmeras palavras cujo sentido não pode ser especificado se não se estabelece uma relação qualquer de parte/todo (Lyons, 1980, p. 252).

Como se sabe, qualquer uma das três relações apresentadas acima tem seus imensos desdobramentos, o que as torna bastante complexas e, por vezes,

³ Cf., em Lyons (1980), entre outros, os diferentes tipos de antonímia, todos, sob algum aspecto, instauradores de laços associativos, inclusive desde o conhecimento que se tem da organização cultural do mundo.

⁴ A relação de co-hiponímia é dada por dois hipônimos, como 'gato' e 'rato', ou seja, dois membros diferentes da mesma classe de seres. Como lembrei, os nomes co-hipônimos muitas vezes funcionam em textos como antônimos.

com limites muito pouco claros. Por exemplo, quase sempre, palavras co-hipônimas (*pessoa física, pessoa jurídica; animal, vegetal*) podem ser interpretadas como palavras antônimas.

É por essas associações que é praticamente improvável encontrarmos em um texto uma palavra que esteja totalmente desvinculada de outra. Ou seja, o raio atingido pela relação de parte/todo e pela relação de co-hiponímia é demasiado amplo, por conta da amplitude mesma dos contextos físicos e culturais que esses tipos de relação envolvem. Basta lembrar a quantidade diferente de associações que se pode fazer em um texto por conta da relação de parte/todo.

Lembremos, com alguns poucos exemplos, as relações embutidas entre:

- nomes de seres ou objetos que dividem o mesmo espaço físico, como em *boi, arado, campo; biblioteca, estante, livro; médico, enfermeiro, paciente*;
- nomes de eventos, como em *inauguração, concerto, defesa de tese, lançamento de livro, leilão*;
- nomes de atividades profissionais, como em *magistério, medicina, advocacia, comércio*;
- nomes de unidades de medida ou de posição, como em *metro, quilômetro, quilo; latitude, longitude; norte, sul; direita, esquerda*;
- nomes de uma seqüência: de tempo (*ano, semestre, mês, dia, semana*); de etapas (*nascimento, crescimento, morte*); de escalas (*federal, estadual, municipal; especialista, mestre, doutor*); de clima (*quente, úmido, seco, temperado*); de ciclos (*infância, adolescência, idade*

adulta, velhice; ensino fundamental, ensino médio, ensino superior); de séries (*réis, cruzeiros, cruzados, reais; arroio, baía, cabo, enseada, foz, golfo, ilha*);

- nomes de grupos e de seus respectivos constituintes — hierárquicos ou não — largamente restritos a associações de seres humanos, como *sindicato, líder, membros; tribo, cacique, índio; orquestra, maestro, músicos, partitura, instrumentos; família, pai, mãe, filho; time, técnico, treinador, capitão, jogador; clero, cardeal, bispo, padre; arquipélago, ilha; câmara, deputado*;
- nomes de coleções e de seus constituintes — os quais remetem para seres tipicamente inanimados, como em *biblioteca, livro; pinacoteca, quadro; barco, frota*;
- nomes de elementos que entram na composição de outros materiais, como em *uva e vinho; tomate, cebola, pepino e salada; churrasco, carne e espeto; creme, leite e farinha*.

Esta lista ainda poderia aumentar em muito. Trata-se apenas de uma pequena amostra, um pequeno levantamento. Mas fica a idéia de que as associações semânticas entre as palavras são de muitos tipos, são praticamente incontáveis e concorrem significativamente para criar os laços que promovem a continuidade e a progressão do texto coerente. As palavras em um texto não estão apenas justapostas.

Os exemplos apresentados têm contemplado, preferencialmente, os substantivos. De fato, essa classe de palavra tem a propriedade de se evidenciar mais

que outras. Isso não quer dizer que os verbos ou os adjetivos também não possam criar laços de sentido em um texto e, assim, funcionarem também coesivamente. No exemplo em que analiso o texto *A festa acabou* — que tem como tema questões da economia nacional — pode-se constatar esse aspecto: os verbos *diminuir, aumentar, reduzir, elevar, subir, gerar, pagar, quebrar, confiar, depositar* e adjetivos, como *fiscal, público, financeiro, tributário, econômico*, sustentam uma rede de relações que vai deixando o texto articulado.

Ainda se poderia destacar que toda essa rede de associações é possível por conta de uma espécie de ordenamento ou de inclusão em que os fatos da realidade física e cultural se arrumam. Alguns desses fatos estão mais sistematicamente hierarquizados que outros, derivando daí uma também maior ou menor hierarquia das palavras (há menos hierarquia na relação parte/todo, por exemplo, do que na hiponímia). De qualquer forma, o texto se tece também, e muito relevantemente, pelos ‘nós’ que todas essas relações possibilitam.

Por vezes, esses laços se devem a motivações próprias de um determinado grupo cultural, num certo momento de sua história, a partir daquilo que é usual ou típico desse grupo. Lembremos, por exemplo, a associação que se criou no Brasil atual entre as expressões:

- *o partido do PSDB e o tucanato,*
- *a seleção brasileira de futebol e a seleção canarinha,*
- *o imposto de renda e o leão,*
- *débitos e contas em vermelho.*

Como se pode ver, o conhecimento dos esquemas de organização da realidade, dos episódios, em

nosso dia-a-dia, o chamado *conhecimento de mundo*, é um princípio organizador dos conceitos e *constitui uma base bastante significativa para muitas das associações que se fazem relevantes em um texto*.

Dessa forma, *esse é o tipo de recurso mais disseminado num texto de maior extensão e aquele que mais evidencia as funções das unidades lexicais em um texto*.

Por causa dessas relações é que, depois de se falar em *carnaval*, se pode usar uma expressão definida, como *o bloco*; ou seja, exatamente pelo fato de que essa coisa já é dada como conhecida pelos interlocutores. Não é preciso, pois, introduzi-la por uma expressão indefinida (*um bloco*), como faz quem precisa apresentar algo desconhecido⁵.

Fica evidente, pois, que a função das palavras que aparecem em um texto não se resume apenas à dimensão daquilo que se pretende ‘dizer’; não é, portanto, somente uma questão de ‘significado’. As palavras de um texto cumprem também, e de forma muito significativa, a função de indicar, de sinalizar as ligações que se quer estabelecer, para que o texto tenha a devida continuidade e unidade e, assim, possa funcionar como atividade verbal. Daí por que a escolha das palavras é de extrema importância para a qualidade do texto.

No entanto, o tempo destinado na escola ao estudo do léxico, ao estudo do vocabulário ainda ocupa um

⁵ A estratégia de uma retomada sem um referente explícito no trecho anterior do texto, mas interpretável pela ativação de nossos conhecimentos de mundo, como a que exemplificamos aqui (*O carnava- val — o bloco*) tem sido chamada de *anáfora associativa* (cf., entre outros, Marcuschi, 2001; Koch, 2002). Os textos que vimos mostrando aqui têm revelado que seu emprego é bastante freqüente e relevante.

lugar insignificante, reduzido, na maioria das vezes, a lista de palavras *retiradas do texto* (“*estanques*” e, porque estanques, “*mudas*”), destituídas assim de seu sentido contextualizado e de sua função na articulação e organização das diferentes subpartes do texto⁶.

Mais uma vez, podíamos lembrar que o *conhecimento da gramática, apenas, é insuficiente*. E muito mais, o conhecimento de sua nomenclatura.

Entretanto, uma observação deve ser feita: o fato de aparecer um conjunto de palavras associadas não garante por si que o texto esteja coeso e tenha unidade. Em um dos exemplos mostrados atrás,

A VIAGEM FOI MUITO LONGA E EU FIQUEI ENJOADA.
ELE VEM DE CARRO.
É PRECISO QUE ELE VIAGE PARA A CIDADE.
E OS IRMÃOS DELE VÊM DE CARRO DE BOI.
MEU TIO TEM 24 ANOS DE IDADE.
MEUS IRMÃOS DÊEM QUATRO MIL REAIS.
AS MENINAS TÊM CABELOS LOIROS.
ELAS VÊM DE CAMINHÃO DE CAÇAMBA

pode-se constatar a associação semântica entre *viagem, carro, carro de boi, caminhão, caçamba; tios, ir-*

⁶ Esse trecho entre parênteses remete ao poeta João Cabral, em seu belíssimo poema *Rios sem discurso*. Vejamos um trecho:

*Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*
(João Cabral de Melo Neto, 1975).

mãos, e, no entanto, não podemos dizer que exista ali a continuidade e progressão temáticas que distinguem um texto coerente de um conjunto de frases soltas.

Em suma, a coesão ultrapassa a simples marca superficial do texto ou a simples justaposição de palavras ou frases. Os diversos tipos de recursos coesivos, pelos quais se espera que haja a necessária continuidade e articulação das subpartes, têm de estar em interação e vinculados a sentidos globais e a intenções comunicativas, o que, de fato, dará ao ‘texto’ o estatuto de sua unidade.

CAPÍTULO 8

A COESÃO PELA CONEXÃO

8.1. A conexão

Por *conexão* queremos referir aqui o recurso coesivo que se opera pelo uso dos conectores, o qual desempenha a função de promover a *seqüencialização de diferentes porções do texto*.

De certa forma, todo recurso coesivo promove a seqüencialização do texto. Por isso mesmo é que ele é *coesivo*. Entretanto, a conexão se diferencia dos demais por envolver um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas. Por exemplo, enquanto o nexo por repetição pode formar-se por palavras que estão em quaisquer pontos do texto — como no primeiro e no último parágrafo — e fora de qualquer limite sintático, a conexão só acontece em determinados pontos e na dependência de certas condições sintáticas.

A conexão se efetua por meio de *conjunções*, *preposições* e *locuções conjuntivas e preposicionais*, bem como por meio de alguns *advérbios e locuções adverbiais*. Como se vê, incluímos mais que as conjunções e locuções conjuntivas porque nos interessa, antes de

tudo, destacar o papel coesivo daqueles elementos que estabelecem a conexão do texto. A análise de textos tem mostrado que as preposições, alguns advérbios e as respectivas locuções também atuam como elementos da conexão textual.

Vale a pena chamar a atenção para o seguinte: nas gramáticas, em geral, a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto.

Neste trabalho, no entanto, a perspectiva da coesão nos leva a *alargar o âmbito da conexão para incluir não apenas os nexos que se estabelecem entre termos de uma oração ou entre orações, mas ainda aqueles que ocorrem entre períodos, entre parágrafos e até entre blocos maiores do texto* (para simplificar nossas análises, vamos referir a esses pontos pelo termo genérico de ‘*segmentos*’). Essa ampliação nos leva também a incluir, como vimos, além das conjunções e locuções conjuntivas, certos advérbios ou locuções adverbiais¹.

¹ Minha pretensão, neste curto segmento do livro, não é apresentar, com a merecida profundidade e abrangência, a questão dos diferentes tipos de expressões conectivas e seus complexos desdobramentos como marcadores das dimensões lógica, argumentativa ou pragmática do texto. Muitos trabalhos exploram, à larga, esses aspectos (ver, por exemplo, Koch, 1987, 2002, Neves, 2000). Minha pretensão é apenas abordar o uso das conjunções, de algumas preposições, advérbios e respectivas locuções como elementos da conexão e do encadeamento de subpartes do texto, na perspectiva mais específica de sua função coesiva. Pretendo, sobretudo, fugir àqueles esquemas predominantemente morfossintáticos com que a questão tem sido vista, a serviço de meras classificações de frases descontextua-

As gramáticas costumam atribuir aos conectores, particularmente às conjunções, um sentido, a partir do qual se pode reconhecer o tipo de relação estabelecida (relação de causa, de tempo, de oposição, de adição, entre outras). Entretanto, a identificação desse sentido das conjunções e locuções tem servido, praticamente, somente para se chegar a uma classificação dessas conjunções e das respectivas orações em que aparecem. Desse modo, a atenção dada ao sentido das conjunções acaba por servir apenas de pretexto para as classificações sintáticas de orações e períodos. Mesmo quando, para essas classificações, se toma como referência um texto.

Ou seja, o estudo dos conectores, nas gramáticas e nos livros didáticos, em geral, não ultrapassa muito um olhar predominantemente classificatório.

De fato, a propósito das conjunções, por exemplo, a abordagem desses manuais, com algumas exceções, privilegia a apresentação do quadro das conjunções e de suas subdivisões, com exemplos (em frases soltas e criadas a propósito²), para, em seguida, propor que se exercite o reconhecimento do tipo de conjunção empregada. Tais exercícios são tão artificiais que o uso das conjunções até parece não ser algo comum à nossa atividade verbal do dia-a-dia. Nenhuma ou muito pouca menção é feita, ressaltamos, à função desses conectores no estabelecimento da coe-

lizadas. Na verdade, minha pretensão maior é chamar a atenção para a função textual dos conectores e romper, assim, com a tradição classificatória de seu estudo.

² Nunca esqueci a artificialidade do “*Urge que estudes*” (talvez eu tenha me detido mais no sentido do que na classificação!)

são do texto, sobretudo da coesão pontual que se dá entre duas orações, entre dois períodos ou até entre dois parágrafos. Tampouco é feita qualquer referência ao papel das conjunções para a coerência, nos usos reais da linguagem cotidiana³ — ou à sua função na organização dos textos e na condução de sua orientação argumentativa. Até parece que nem usamos os mais diferentes tipos de conectores!

Assim, ressaltando, nos materiais destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio, o uso dos conectores tem sido visto de forma muito reduzida, pois não passa muito da mera classificação — dos conectores ou das orações em que eles aparecem. A função desses conectores na organização do texto como um todo, de um modo geral, não chega sequer a ser mencionada nem em gramáticas nem em livros didáticos. Falta, portanto, a perspectiva da textualidade no estudo desses elementos.

Não é de admirar, portanto, a dificuldade de algumas pessoas de usar, sobretudo em textos, o conector adequado para expressar o valor semântico pretendido. De fato, essa tem sido uma das dificuldades mais notórias nas redações escolares (cf. Koch, 1987, Fávero, 1987).

O recurso da conexão sobressai mais significativo ainda quando se considera que os conectores não

³ A *Gramática de usos*, de Maria Helena de Moura Neves (ver Bibliografia), constitui uma honrosa exceção a esse estudo das conjunções fora do que realmente acontece nos textos do cotidiano. Da p. 739 à p. 929, a autora apresenta todo o rol das conjunções, de forma bastante aprofundada e detalhada, com fartos e significativos exemplos. Vale a pena consultar.

servem apenas para ‘ligar’, ou para ‘articular’ segmentos. O mais relevante é reconhecer que esses elementos também cumprem a função de *indicar a orientação discursivo-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto.

Desse modo, o uso de um *mas*, por exemplo, mais do que ligar orações, sinaliza, em geral, uma direção argumentativa contrária àquela que vinha sendo apresentada. Quer dizer, os conectores *são uma espécie de sinal, de marca* que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam, então, como *marcadores*, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto.

Esta sua condição de *marcador* não impede, contudo, que, por vezes, o conectivo esteja apenas subentendido, isto é, seja omitido na superfície do texto, como veremos, depois, em alguns exemplos. Na fala, as pausas cumprem também essa função de sinalizar as relações expressas pelos conectores.

Na pretensão, pois, de estimular a procura por novas perspectivas para o estudo dos conectores, começaria por destacar que o fundamental, nesse domínio, é:

- *entender a função dos conectores como elementos de ligação de subpartes do texto* (sejam essas partes termos, orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto);
- *e entender esses conectores como elementos indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas pensadas para o texto*⁴.

⁴ Vale a pena conhecer outras abordagens dos conectores, di-

Nessa perspectiva, vamos analisar as diferentes relações semânticas que são sinalizadas nos textos pelos conectores e o papel dessas conexões no estabelecimento da coesão.

Volto a ressaltar que o mais importante, na atividade de produção e recepção de textos, é identificar o tipo de relação estabelecida, e não ocupar-se da classificação dos conectores com suas respectivas nomenclaturas. Tampouco tem relevância servir-se do estudo das conjunções apenas para se explorar a complicada classificação das orações, em suas múltiplas subdivisões. O que vale, portanto, como competência comunicativa é avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre as orações⁵.

8.2. As relações semânticas sinalizadas pela conexão

São mais ou menos bem conhecidas de todos nós as relações que as chamadas conjunções expres-

ferentes daquelas tradicionais. Sugiro, por exemplo, que se veja a proposta de Ingedore Koch e a outra de Leonor Fávero, as quais estão publicadas no livro *Linguística aplicada ao ensino de português* (ver Bibliografia). Em ambos os estudos, são desenvolvidos esquemas de definição dos conectores bem diferentes daqueles tradicionais. Por exemplo, esses esquemas desprezam a clássica distribuição dos conectores em coordenativos e subordinativos. Além disso, privilegiam o tipo de relação semântica que é estabelecida pelo conector. Ressaltam, assim, a função que esses elementos desempenham no funcionamento textual da língua.

⁵ Tenho consciência de que estou fazendo outra vez a mesma observação. Mas é que meu propósito, de fato, é o de ser reiterativa em vista do que ainda se vê atualmente nas escolas: um estudo das conjunções e afins inteiramente fora da perspectiva textual.

sam. Assim mesmo, vamos retomá-las aqui neste estudo, evidentemente, com a preocupação maior de destacar a função que elas cumprem no estabelecimento da coesão do texto. Vamos lá.

- A *relação de causalidade* é estabelecida sempre que, em um segmento (oração, período), se expressa a *causa* da *consequência* indicada em um outro. Essa relação se manifesta linguisticamente pelas expressões: *porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, visto que, como* (por vezes, se dá mais saliência sintática à expressão da consequência do que da causa propriamente). Por exemplo⁶:

A) COMO O SOL NÃO COSTUMA DAR TRÉGUA, AS PRAIAS SÃO SEMPRE UMA ÓTIMA OPÇÃO.

(ANÚNCIO DE UMA AGÊNCIA DE VIAGENS)

B) A LINGÜÍSTICA NÃO É SENSÍVEL ÀS PREOCUPAÇÕES COM O SUPOSTO RISCO DE “DESCARACTERIZAÇÃO” DO IDIOMA, VISTO QUE, POR SUA NATUREZA, A LÍNGUA SÓ ASSIMILA AS TRANSFORMAÇÕES QUE LHE SÃO ÚTEIS E NECESSÁRIAS.

(FOLHA DE S.PAULO)

C) A ATIVIDADE HUMANA SOLICITOU TANTO DA NATUREZA QUE NÃO HÁ MAIS GARANTIAS DE QUE OS ECOSISTEMAS DO PLANETA SUSTENTEM AS FUTURAS GERAÇÕES.

(ISTO É, 6/04/2005, P. 45)

⁶ Os exemplos apresentados foram, em sua grande maioria, colhidos em livros, jornais e revistas. Para aliviar o trabalho daquele modelo demasiadamente acadêmico, decidimos suprimir parte dos créditos relativos às fontes de onde extraímos os exemplos. Alguns poucos foram criados *ad hoc*, para servirem de ilustração, embora sejam inteiramente previsíveis nas situações corriqueiras da interação cotidiana.

- A *relação de condicionalidade* se estabelece quando um segmento expressa a *condição* para o conteúdo de um outro, de forma que se um é verdadeiro o outro também será. Esse tipo de relação implica sempre um valor de *causa*, embora de causa *hipotética*. Por isso, a aproximação que existe entre a relação condicional e a causal, pois, na verdade, a condicionalidade implica sempre a admissão de uma possível causa para uma consequência identificada. Essa relação é sinalizada linguisticamente pelos conectores: *se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se*, por exemplo:

A) ACHO QUE AS ESCOLAS TERÃO REALIZADO SUA MISSÃO SE FOREM CAPAZES DE DESENVOLVER NOS ALUNOS O PRAZER DA LEITURA.

(RUBEM ALVES, FOLHA DE S.PAULO, 24/3/1999)

B) SE NÃO HOUVESSE PESQUISA, TODAS AS GRANDES INVENÇÕES E DESCOBERTAS CIENTÍFICAS NÃO TERIAM ACONTECIDO.

(MARCOS BAGNO, 1998, P.19)

C) SEM UMA POLÍCIA LIMPA, O CRIME VENCERÁ SEMPRE.

(VEJA, 13/04/05, P. 98)

- A *relação de temporalidade* expressa o tempo, a partir do qual são localizados as ações ou os eventos em foco. Essa relação pode envolver: tempo anterior, tempo posterior, tempo simultâneo, tempo habitual, tempo proporcional. Os segmentos que sinalizam essa relação são iniciados pelos conectores *quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que*, por exemplo:

A) MUITO NUNCA É DEMAIS QUANDO O PREÇO É DE MENOS.

(ANÚNCIO PUBLICITÁRIO)

B) NESTE MOMENTO, EM VÁRIAS PARTES DO MUNDO, ALGUM PESQUISADOR ESTÁ TENTANDO DESCOBRIR UM DETALHE NO FUNCIONAMENTO DO MÚSCULO CARDÍACO AINDA NÃO PERCEBIDO PELA CIÊNCIA, ENQUANTO OUTRO SE ESFORÇA PARA APRIMORAR UM TRATAMENTO JÁ RECONHECIDO.

(ISTOÉ, 16/3/2005, P. 45).

C) DESDE QUE FOI ESCOLHIDO PARA SUBSTITUIR O ITALIANO ALBINO LUCIANI, EM OUTUBRO DE 1978, JOÃO PAULO II FOI ASSUNTO DE CAPA DE VEJA TREZE VEZES.

(VEJA, 13/04/05, P. 9)

D) UM PROJETO EDUCATIVO COMPROMETIDO COM A DEMOCRATIZAÇÃO SOCIAL ATRIBUI À ESCOLA A FUNÇÃO DE CONTRIBUIR PARA GARANTIR A TODOS OS ALUNOS O ACESSO AOS SABERES LINGÜÍSTICOS NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA. ESSA RESPONSABILIDADE É TANTO MAIOR QUANTO MENOR FOR O GRAU DE LETRAMENTO DAS COMUNIDADES EM QUE VIVEM OS ALUNOS.

(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS)

E) CADA VEZ QUE UM BRASILEIRO SAI DO CAMPO PARA A CIDADE, O BRASIL PERDE ALIMENTOS E GANHA FOME.

(ANÚNCIO DA FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL)

Ainda nesse âmbito, podemos destacar que, na sequência do texto, o encadeamento pode ser de dois tipos: pode expressar a ordem temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos, como pode expressar a ordem temporal em que as coisas vão aparecer em um determinado texto. O primeiro tipo está relacionado à coerência entre o texto e os fatos da realidade, conforme a ordem que foi percebida para esses fatos. Trata-se de uma *sequência temporal*. O segundo está relacionado com a coerência in-

terna ao texto, pois se aplica à ordem em que os tópicos ou subtópicos previstos vão (ou foram) aparecer no texto. Trata-se de uma *sequência textual*. Vejamos essas diferenças.

Uma relação de *sequência temporal* aparece no exemplo a seguir e, como se pode ver, articula, une, enlaça dois blocos do texto.

HÁ ALGUM TEMPO, MÉDICOS E NUTRICIONISTAS DEFENDEM A TESE DE QUE UM BOM E EQUILIBRADO CAFÉ-DA-MANHÃ AJUDA A EMAGRECER. A CONSTATAÇÃO BASEAVA-SE APENAS NA OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DAS PESSOAS QUE TÊM ESSE HÁBITO. AGORA, OS ESPECIALISTAS COMEÇAM A ESTUDAR O QUE ACONTECE NO METABOLISMO DE QUEM FAZ DO CAFÉ-DA-MANHÃ UMA ROTINA OBRIGATÓRIA, SEM GANHAR QUILOS A MAIS.

(VEJA, 30/03/05, P. 64)

Uma relação de *sequência textual* pode ser vista em:

TODOS OS FATOS RELACIONADOS À COERÊNCIA TEXTUAL SÃO EXTREMAMENTE INTERLIGADOS. PROCURAMOS, PORÉM, DIVIDIR O ASSUNTO NAS SEGUINTE SEÇÕES: EM PRIMEIRO LUGAR, MOSTRAREMOS O QUE SE TEM ENTENDIDO POR COERÊNCIA (...); EM SEGUNDO LUGAR, EXAMINAREMOS ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES DA RELAÇÃO ENTRE COERÊNCIA E TEXTO; EM TERCEIRO LUGAR, FOCALIZAREMOS A RELAÇÃO ENTRE COERÊNCIA, COMPETÊNCIA TEXTUAL E LINGÜÍSTICA (...); EM QUARTO LUGAR, TENTAREMOS MOSTRAR DE QUE DEPENDE A COERÊNCIA; E, FINALMENTE, NA CONCLUSÃO, (...) FAREMOS MENÇÃO A ALGUNS ASPECTOS FUNDAMENTAIS QUANTO À UTILIZAÇÃO DA NOÇÃO DE COERÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.

(KOCH & TRAVAGLIA, 1993, PP. 7-8)

Como se pode constatar, essas articulações, sejam temporais, sejam textuais, indicadas por diferentes expressões, são altamente relevantes como elementos estruturadores do texto. Sua particularidade mais marcante está, na verdade, nessa função de “sinalizadores” que assumem. São uma espécie de ordenadores que orientam o ouvinte ou o leitor no espaço do texto, para facilitar o processamento global dos sentidos em questão. Poderiam, pois, merecer uma atenção bem maior em nossos programas de estudo.

- A relação *de finalidade* se manifesta quando um dos segmentos explicita o propósito, ou o objetivo pretendido e expresso pelo outro. Essa relação é sinalizada pelos conectores: *para que*, *a fim de que*; por exemplo:

A) ESTES CARTÕES ABREM PORTAS *PARA* VOCÊ FECHAR NEGÓCIOS.
(ANÚNCIO PUBLICITÁRIO).

B) A MATANÇA CRIMINOSA DE FOCAS É CONHECIDA NO MUNDO INTEIRO. ATUALMENTE, JÁ EXISTEM CERTAS MEDIDAS DE PROTEÇÃO À FAUNA, *PARA QUE* TAIS CAÇADAS NÃO SE REPITAM.

(CONHECER NOSSO TEMPO, 1974)

- A relação *de alternância* pode ocorrer de duas maneiras: em primeiro lugar, sendo sinalizada pelo *ou exclusivo*, implica que os elementos em alternância se excluem mutuamente, ou seja, não admitem que ambas as alternativas sejam verdadeiras, como se pode ver nos exemplos a seguir.

A) TODO ESCRITOR É ÚTIL *OU* NOCIVO, UM DOS DOIS.

(YOURCENAR, 1983)

B) DE ACORDO COM A UTILIZAÇÃO, OS MEIOS DE INFORMAÇÃO DE MASSA PODEM PROMOVER O DESENVOLVIMENTO

DO INDIVÍDUO, A COESÃO E O PROGRESSO DOS PAÍSES
(...) *OU ENTÃO* TORNAR-SE O NOVO ÓPIO DAS MASSAS.

(DOCUMENTO DA UNESCO, 1976)

C) NO BRASIL DE HOJE, EMBRIAGADO COM TANTOS PROBLEMAS SOCIAIS, O ÚNICO VELHO RECONHECIDO É O ESCOCÊS DE 12 ANOS. OS OUTROS, AH, OS OUTROS.
OU JAZEM MORTOS, *OU* AGUARDAM A SUA VEZ.

(JOSIAS DE SOUZA. FOLHA DE S.PAULO, 1996)

Em segundo lugar, a alternância pode ser *inclusiva*, ou seja, por ela os elementos envolvidos não se excluem; pelo contrário, se somam. Ocorre se o conteúdo de um dos segmentos ou de ambos for verdadeiro, diferentemente da alternância exclusiva, como vimos, aplicada aos casos em que somente o conteúdo de um dos segmentos é verdadeiro, nunca o de ambos. Exemplos da alternância inclusiva são:

A) A GENTE TEM O CONSOLO DE SABER QUE ALGUMA COISA QUE SE DISSE POR ACASO AJUDOU ALGUÉM A SE RECONCILIAR CONSIGO MESMO *OU* COM A SUA VIDA DE CADA DIA.

(RUBEM BRAGA)

B) SEJAM PALAVRAS BONITAS *OU* SEJAM PALAVRAS FEIAS; SEJAM MENTIRA *OU* VERDADE, *OU* SEJAM VERDADES MEIAS; SÃO SEMPRE MUITO IMPORTANTES AS COISAS QUE A GENTE FALA.

(RUTH ROCHA)

C) MESMO OS ANIMAIS CUJA SOBREVIVÊNCIA NÃO PAREÇA TÃO ESSENCIAL À HUMANIDADE *OU* À NATUREZA DEVEM SER PRESERVADOS DE EXTINÇÃO.

(CONHECER NOSSO TEMPO, 1974)

- A relação *de conformidade* se estabelece quando um segmento expressa que algo foi realizado de acordo com o que foi pontuado em

um outro. Os conectores que sinalizam essa relação são: *conforme, consoante, segundo, como*⁷, por exemplo:

A) O BRASILEIRO — MESMO QUE LENTAMENTE — DÁ SINAIS DE REAÇÃO. CANSADO E MAIS ALERTA, JÁ NÃO ENGOLE SAPOS TÃO FACILMENTE. PROCURA SE INFORMAR E TEM OUSADO CONTRA-ATACAR, *CONFORME* MOSTRAM AS QUEIXAS REGISTRADAS NOS PROCONS.

(ISTO É, 7/2/2001)

B) *SEGUNDO* REVELOU O INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INPE), EM NENHUM LUGAR DO MUNDO SE DESMATA TANTO QUANTO NA AMAZÔNIA — O EQUIVALENTE A UM CAMPO DE FUTEBOL POR SEGUNDO.

(TERRA, DEZ., 1999)

- A relação *de complementação* ocorre sempre que um segmento funciona como termo complementar de outro, isto é, quando uma oração é sujeito, é complemento ou é aposto de outra⁸. Essa relação vem sinalizada por conectores como *que, se, como*. Vejamos que, nos dois primeiros exemplos abaixo, o segmento em itálico funciona como complemento do verbo da oração anterior. No terceiro exemplo, o seg-

⁷ Em nossa fala informal, é muito comum aparecer essa relação sinalizada pelo conector '*que nem*', o que não costuma aparecer referido em nossas gramáticas.

⁸ Essa relação, chamada por Koch (1987) de 'complementação', abrange todas as chamadas orações subordinadas substantivas da classificação tradicional. Nesta proposta, portanto, todas aquelas orações subordinadas substantivas (subjativa, objetiva direta, objetiva indireta etc.) são, simplesmente, *orações que expressam uma relação de complementação*. É bem mais simples. Dispensa de reservar a estes pormenores de classificação tanto tempo de nossos estudos iniciais.

mento em itálico constitui uma espécie de aposto em relação ao que é afirmado antes.

A) DEPOIS DO LONGO VÔO DO PONTIFICADO DE JOÃO PAULO II, OS CARDEAIS DO CONCLAVE PODEM CONCLUIR *QUE ESTÁ NA HORA DE O CATOLICISMO SOFRER UMA REVISÃO*.

(VEJA, 13/04/05, P. 11)

B) INÚMEROS EXEMPLOS COMPROVAM *COMO A EXTINÇÃO INDISCRIMINADA DAS ESPÉCIES SÓ TRAZ PREJUÍZOS AO HOMEM*.

(CONHECER NOSSO TEMPO, 1974)

C) DURANTE ANOS, OS BRASILEIROS CRESCERAM OUVINDO TRÊS AFIRMAÇÕES DE QUE DEUS NASCEU POR AQUI: *O BRASIL NÃO TEM FURACÕES OU TERREMOTOS, O BRASILEIRO É UM HOMEM CORDIAL E NESTA TERRA NÃO EXISTE RACISMO*.

(ISTO É, 15/09/97).

- A relação *de delimitação ou restrição* se manifesta quando uma oração delimita ou restringe o conteúdo de outra. Vejamos que, no primeiro exemplo abaixo, *a liberdade* a que se refere não é *toda e qualquer liberdade*, mas apenas *aquela liberdade que a maturidade concede*. A mesma análise se pode fazer em relação ao outro exemplo: o que está em referência é apenas a *doença que foge ao controle*. Essa relação é sinalizada pelo pronome relativo.

A) APROVEITE A LIBERDADE *QUE* A MATURIDADE TE DÁ.
(CONCURSO BANCO REAL TALENTOS DA MATURIDADE.

VEJA, 13/04/05, P. 16)

B) O SALDO DEIXADO POR UMA DOENÇA *QUE* FOGE AO CONTROLE É QUASE SEMPRE CATASTRÓFICO.

(VEJA, 13/04/05, P. 123)

Observemos, no exemplo abaixo, como, pelo efeito de delimitação, se pode desdobrar uma realidade que, objetivamente, é única.

SEM IGNORAR OS PROBLEMAS, É POSSÍVEL IDENTIFICAR AS LIÇÕES QUE O BRASIL QUE DÁ CERTO PODE ENSINAR AO OUTRO BRASIL QUE PERMANECE NO ATRASO. ESSE BRASIL QUE PRODUZ SINAIS POSITIVOS NÃO É FRUTO DESTA OU DAQUELE GOVERNO.

(VEJA, 19/05/2002, P. 20)

- A *relação de adição* se estabelece quando mais um item é introduzido num conjunto ou, do ponto de vista argumentativo, quando mais um argumento é acrescentado a favor de uma determinada conclusão. Os conectores que expressam essa relação articulam, assim, termos, orações ou frases cujos conteúdos se adicionam: a verdade de um não exclui a verdade de outro. Opera por expressões como: *e, ainda, também, não só ... mas também, além de, nem* (a expressão *além do mais*, em geral, introduz um argumento decisivo). Como se pode ver no primeiro exemplo abaixo: ao primeiro argumento — a favor dos benefícios de um bom café-da-manhã — se juntam mais dois (*protege contra diabetes e evita a formação de pólipos*). Vejamos.

A) OS BENEFÍCIOS DE UM BOM CAFÉ-DA-MANHÃ VÃO ALÉM DE UM CORPO MAIS ESBELTO. ALIMENTAR-SE DE FORMA SAUDÁVEL NAS PRIMEIRAS HORAS DO DIA *TAMBÉM* PROTEGE CONTRA DIABETES E EVITA A FORMAÇÃO DE PÓLIPOS INTESTINAIS.

(VEJA, 30/03/05, P. 65)

B) AS ÚLTIMAS PESQUISAS DEMONSTRAM QUE OS HOMENS JÁ ESTÃO SE EQUIPARANDO ÀS MULHERES NA

FREQÜÊNCIA AOS SUPERMERCADOS. REVELAM AINDA QUE ELES VÊM MOSTRANDO UM TALENTO INCRÍVEL PARA DONAS DE CASA.

(CARLOS EDUARDO NOVAIS, 1974)

C) HÁ POUCO TEMPO, A TCHECOSLOVÁQUIA TEVE DE IMPORTAR 10.000 COBRAS: SUA DESTRUIÇÃO SISTEMÁTICA FAVORECERA A MULTIPLICAÇÃO DOS ROEDORES QUE ACABAVAM COM AS COLHEITAS. *TAMBÉM* OS EXECRÁVEIS CAMUNDONGOS E RATOS DE ESGOTO AUXILIAM A COMBATER A PROLIFERAÇÃO DE INSETOS.

(CARLOS EDUARDO NOVAIS, 1974)

D) RESTA ENFRENTAR O DESAFIO DE OFERECER *NÃO APENAS* UM LUGAR EM SALA DE AULA, *MAS* GARANTIR QUE AS CRIANÇAS ABSORVAM O QUE LHE ESTÁ SENDO ENSINADO.

- A *relação de oposição* se manifesta pelas expressões que, na gramática tradicional, são conhecidas como adversativas e concessivas. Essa relação implica um conteúdo que se opõe a algo explicitado ou implícito em um enunciado anterior. Opera por meio de expressões como: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de*. Em textos de caráter predominantemente argumentativo, existe uma grande possibilidade de que esse grupo de conectores venha a ocorrer com uma certa frequência.

Certamente, pode-se estranhar o fato de as concessivas estarem incluídas aqui, junto com as adversativas. É que, ambas, expressam *relações de oposição*. A diferença está na direção argumentativa que cada uma expressa: com as adversativas, a expectativa levantada no primeiro enunciado não é mantida. Por exemplo, quando digo: *Antônio é um bom funcionário, mas costuma chegar*

atrasado, o que se mantém não é o argumento a favor de Antônio; pelo contrário, passa a valer o argumento *contra ele*. Quando digo: *Antônio é um bom funcionário, embora costume chegar atrasado*, prevalece o argumento a favor de Antônio. Ou seja, a oposição está explicitada tanto nas adversativas quanto nas concessivas. A diferença está na direção argumentativa que uma e outra expressam⁹. Vejamos alguns exemplos.

A) A DIFICULDADE PARA ESCREVER É COMUM EM PROFISSIONAIS DE TODAS AS ÁREAS. MUITAS VEZES, *NO ENTANTO*, ELA É AGRAVADA POR CAUSA DE EQUÍVOCOS.

(VEJA, 30/03/05, P. 56)

B) A EDUCAÇÃO BÁSICA É A GRANDE PRIORIDADE NACIONAL, MAS O TEMA QUE OCUPA OS JORNAIS É O ENSINO SUPERIOR.

(ISTO É, 13/04/05, P. 47)

C) AS PESQUISAS COM CÉLULAS-TRONCO EMBRIONÁRIAS, *AINDA QUE* DE FORMA BASTANTE LIMITADA, FORAM APROVADAS.

(VEJA, 13/04/05)

D) NA VERDADE, TODO BICHO DESEMPENHA UMA FUNÇÃO ÚTIL NO AMBIENTE EM QUE CONVIVE COM OUTROS SERES VIVOS E, *POR MAIS* DESAGRADÁVEIS *QUE* POSSAM SER OS HÁBITOS DE UMA ESPÉCIE, ELA REPRESENTA UM ELO NA DELICADA CADEIA ECOLÓGICA.

(CARLOS EDUARDO NOVAIS, 1974)

Cumprindo uma função de indicar oposição ou contraste, é comum também o uso de expressões como *por um lado (...)* *por outro lado*, as quais, além de expressarem uma oposição, desempenham claramen-

⁹ O fato de unir as adversativas e as concessivas como expressão de uma única relação de oposição, além de simplificar, põe em evidência esse caráter argumentativo de ambas.

te esse papel articulador de trechos em seqüências. O encadeamento que essas expressões promovem na organização espacial do texto é fundamental para a interpretação global do que é dito.

- A relação *de justificação ou explicação* ocorre quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer um outro segmento anterior. Essa relação é muito freqüente em textos expositivos ou explicativos, sobretudo aqueles com finalidade didática, e se expressa por meio de conectores como *isto é, quer dizer, ou seja, pois*. Por vezes, essas expressões também introduzem reformulações ou correções de algo dito anteriormente. De um jeito ou de outro, são de grande relevância para estabelecer nexos entre partes do texto. Alguns exemplos podem ser vistos a seguir; observemos que o pronome relativo também pode introduzir um segmento explicativo.

A) PELAS NORMATIVAS 300 E 301, OS PROFESSORES FORMADOS EM OUTRAS ÁREAS NÃO PODEM LECIONAR NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO. *OU SEJA*, NÃO PODEM ENSINAR EM NOSSAS ESCOLAS OS MAIS DESTACADOS PENSADORES, LIDOS POR TODOS OS ALUNOS.

(VEJA, 13/04/05, P. 24)

B) NÃO EXISTEM ANIMAIS INÚTEIS. *ISTO É*, TODO ANIMAL, PARA SOBREVIVER, ALIMENTA-SE NECESSARIAMENTE DE OUTROS SERES, SEJAM ELES ANIMAIS OU VEGETAIS.

(CARLOS EDUARDO NOVAIS, 1974)

C) HÁ MUITO TEMPO, A CIÊNCIA DESTRUIU O MITO DA RAÇA PURA, *QUE É* UM CONCEITO ABSURDO, SEM NENHUMA POSSIBILIDADE DE VERIFICAÇÃO NA REALIDADE DE NENHUM POVO, POR MAIS ISOLADO QUE SEJA.

(MARCOS BAGNO, 1999, P. 21)

- A relação *de conclusão* acontece sempre que, em um segmento, se expressa uma conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior. Essa relação é sinalizada pelos conectores *logo*, *portanto*, *pois*, *por conseguinte*, *então*, *assim*. Observemos alguns casos e a ligação coesiva estabelecida.

A) NOSSA GRANDE VANTAGEM: TODOS JÁ SABEMOS PORTUGUÊS! NÃO PRECISAMOS, *PORTANTO*, PARTIR DO ZERO.

(CARLOS ALBERTO FARACO, 2003, P. 3)

B) ESCOLA PÚBLICA NÃO TEM OS MESMOS RECURSOS DE UMA ESCOLA PRIVADA PARA SE MANTER. *POR ISSO*, SE VOCÊ TRABALHA OU ESTUDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA CUIDE DELA COMO SE FOSSE SUA.

(ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA AGÊNCIA CRIATIVA)

C) PODEMOS DIZER QUE A PALAVRA *DEDO* NÃO É SIMPLEMENTE A DESIGNAÇÃO DE UMA COISA — PORQUE, ANTES DE DESIGNAR ESSA COISA, A NOSSA LÍNGUA A DEFINIU (...) DE CERTO MODO, *PORTANTO*, CADA LÍNGUA É A EXPRESSÃO DE UMA CONCEPÇÃO DO MUNDO.

(MÁRIO A. PERINI, 2004, P. 43)

O conector de conclusão, como qualquer outro, pode vir subentendido e, assim, o elo entre os segmentos não aparece na superfície. Sua interpretação é legitimada pelos nossos conhecimentos prévios, nesse contexto, mais diretamente mobilizados. Vejamos o exemplo seguinte.

QUER CONTINUAR A RESPIRAR? COMECE A PRESERVAR.

(FUNDAÇÃO S.O.S. MATA ATLÂNTICA)

Na verdade, a não-explicitação do conector, de qualquer tipo, ocorre com muita frequência em nos-

sos textos — originando o que se chama de *orações justapostas*. Preencher esse vazio faz parte da competência do usuário, que, para isso, procura apoiar-se não só em seu conhecimento da língua, mas, sobretudo, em seu conhecimento de como as coisas acontecem no mundo da experiência. Vejamos:

O DINHEIRO NÃO É TUDO. TUDO É A FALTA DE DINHEIRO.

(MILLÔR FERNANDES)

Um outro exemplo da omissão dos conectores pode ser visto em:

A MISÉRIA ESTORVA. SOBE ÀS NOSSAS PORTAS COMO ÁGUAS AMEAÇADORAS DE UMA ENCHENTE, NOS OBRIGA A TRANSFORMAR NOSSAS CASAS EM PRESÍDIOS INFORMATIZADOS, FAZ REPOUSAREM NOSSAS JÓIAS EM COFRES E TINGE DE SANGUE AS PÁGINAS DA MÍDIA.

(FREI BETO. O ESTADO DE SÃO PAULO, OUT., 1996)

- A relação *de comparação* se dá quando, em segmentos distintos, pomos em confronto dois ou mais elementos com a finalidade de identificar semelhanças ou diferenças entre eles. O nexos coesivo criado por essa relação se expressa pelo conector *como* e pelas expressões correlatas *mais (...)* *do que*, *menos (...)* *do que*, *tanto (...)* *quanto*, entre outras. Observe-mos alguns exemplos.

A) UM TIME É MAIOR *DO QUE* A SOMA DE SEUS JOGADORES.

(ANÚNCIO DO BANKBOSTON, VEJA, 13/04/05, P. 29)

B) O PENSAR SOBRE A LINGUAGEM ENVOLVE *TANTO* A COMPREENSÃO DA REALIDADE ESTRUTURAL DA LINGUAGEM (ISTO É, DE SUA ORGANIZAÇÃO GRAMATI-

CAL), QUANTO, E ESPECIALMENTE, A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE SOCIAL E HISTÓRICA.

(CARLOS ALBERTO FARACO, 2003, P. 10)

C) ACHAR QUE A MUDANÇA DA LÍNGUA É UM PERIGO É COMO ACHAR QUE O BEBÊ ESTÁ “EM PERIGO” DE CRESCER.

(MÁRIO PERINI, 2004, P. 22)

D) NÃO HÁ FORMA MAIS SUBLIME DE PERTENCER-SE A UM POVO DO QUE ESCREVER EM SUA LÍNGUA, UMA VEZ QUE HÁ UMA ESTREITA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA ESCRITA E NACIONALIDADE.

(AGOSTINHO D. CARNEIRO, 2001, P. 10)

Como se pode ver por essas considerações, o esquema tradicional — na verdade um esquema bastante fluido¹⁰ — das ‘conjunções coordenativas’ e ‘conjunções subordinativas’ desaparece e o critério de percebê-las é outro: ultrapassa a sintaxe da frase para abarcar também a seqüência e o encadeamento do texto.

Na verdade, já que o aspecto classificatório não tem aqui a importância que lhe foi dada tradicionalmente, o que sobressai é o entendimento da função textual e dos tipos de relações semânticas e pragmáticas que as conjunções e outros operadores de conexão assumem no texto. Vale a pena lembrar que muitos desses conectores, por vezes, assumem mais de um valor semântico, ou seja, poderiam ser interpretados como conclusivos ou causais, como condicionais ou causais, para citar apenas esses dois casos. Por isso mesmo, a fixação das classificações, com seus respectivos rótulos, não deve

¹⁰ Vale a pena consultar Neves (2003), onde muitas questões que dizem respeito ao ensino da gramática na escola são discutidas, de forma muito consistente e relevante.

ocupar o interesse maior de quem quer entender a conexão que essas expressões sinalizam no texto.

Vale ressaltar que, na perspectiva da coesão global do texto, a ligação dos conectores entre parágrafos ou entre blocos acima do parágrafo ganha ainda mais importância, pois sinaliza os limites entre blocos maiores do texto. Poderíamos trazer de volta a fábula de Millôr já apresentada anteriormente e procurar perceber essa função articuladora de blocos maiores do texto. Vejamos a ocorrência de um *mas*, no segundo parágrafo, que sinaliza, exatamente, a mudança de rumo que a galinha resolveu emprestar à sua vida e que marca as duas direções do parágrafo.

Merece destaque também a ocorrência do *porém* entre os dois períodos do primeiro parágrafo. É ela que sinaliza uma informação que está implícita: a de que a galinha está insatisfeita com a vida que lhe coube. Ou seja, há mais coisas para ver na constituição linguística do texto do que contar quantos dígrafos aparecem em suas palavras. Vamos outra vez à fábula de Millôr.

A GALINHA REIVINDICATIVA OU THE HEN'S LIBERATION

EM CERTO DIA DE DATA INCERTA, UM GALO VELHO E UMA GALINHA NOVA ENCONTRARAM-SE NO FUNDO DE UM QUINTAL E, ENTRE UMA BICADA E OUTRA, TROCARAM IMPRESSÕES SOBRE COMO O MUNDO ESTAVA MUDADO. O GALO, *PORÉM*, FEZ QUESTÃO DE FRISAR QUE SEMPRE VIVERA BEM, TIVERA MUITAS GALINHAS EM SUA VIDA SENTIMENTAL E AGORA, VELHO E CANSADO, ESPERAVA CALMAMENTE O FIM DE SEUS DIAS.

— AINDA BEM QUE VOCÊ ESTÁ SATISFEITO — DISSE A GALINHA — E TEM RAZÃO DE ESTAR, POIS É GALO. MAS

EU, GALINHA, FÊMEA DA ESPÉCIE, POSSO ESTAR SATISFEITA? NÃO POSSO. TODO DIA PÔR OVOS, TODO SEMESTRE CHOCAR OVOS, CRIAR PINTOS, ISSO É VIDA? MAS AGORA A COISA VAI MUDAR. PODE ESTAR CERTO DE QUE VOU LEVAR UMA VIDA DE GALO, LIVRE E FELIZ. HÁ JÁ SEIS MESES QUE NÃO CHOCO E HÁ UMA SEMANA QUE NÃO PONHO OVO. A PATROA SE QUISER QUE ARRANJE OUTRA PARA ESSES OFÍCIOS. COMIGO, NÃO, VIOLÃO!

O VELHO GALO IA PONDERAR FILOSOFICAMENTE QUE GALO É GALO E GALINHA É GALINHA E QUE CADA UM TEM SUA FUNÇÃO ESPECÍFICA NA VIDA, QUANDO A COZINHEIRA, SORRATEIRAMENTE, PASSOU A MÃO NO PESCOÇO DA DOIDIVANAS E SAIU COM ELA ESPERNEANDO, DIZENDO BEM ALTO: “A PATROA TEM RAZÃO: GALINHA QUE NÃO CHOCA NEM PÕE OVO SÓ SERVE MESMO É PRA PANELA”.

MORAL: UM TRABALHO POR JORNADA MANTÉM A FACA AFASTADA.

(MILLÔR FERNANDES, FÁBULAS FABULOSAS, 13.ED., RIO DE JANEIRO: NÓRDICA, 1991, P. 22)

Evidentemente, mais que essas duas ocorrências de conectivos poderiam ser analisadas nessa fábula de Millôr. É só procurar.

Não queria furtar-me à apresentação de um poema que *brinca* com a correspondência metafórica entre os sentidos embutidos nas conjunções e a natureza contingente e finita, porém aberta, da existência humana. Ou seja, se a vida humana pode ser vista como um texto, ela está naturalmente no limite entre o *mas* e o *ainda*, entre o *porém* e o *quando*. Vamos ao poema. Pensando na vida.

*Embora soneto
Vivo meu porém*

*No encontro do todavia
Sou mas.
Contudo
Encho-me de ainda
Na espera do quando
Desando ou desbundo.
Viver é apesar
Amar é a despeito
Ser é não obstante.
Destarte
Sou outrossim
Ilusão, sem embargo
Malgrado senão.*

(PAULO ALBERTO M. M. DE BARROS. 1986, P. 17)

CAPÍTULO 9

A COESÃO, O LÉXICO E A GRAMÁTICA

A coesão do texto, como vimos observando, tem uma dupla função: a de *promover* e a de *sinalizar* as articulações de segmentos, de modo a possibilitar a sua continuidade e a sua unidade. Dessa forma, a coesão não apenas *estabelece os nexos* que ligam as subpartes do texto como também *sinaliza*, marca onde estão esses nexos e quais os pontos que eles articulam.

Evidentemente, as marcas dos nexos coesivos na superfície do texto não garantem por si mesmas a necessária continuidade do texto bem construído. Ou seja, a superfície do texto não é tudo.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que essa mesma superfície tem uma clara função mediadora, que sobressai, assim, como pista, que orienta, que indica a trilha do sentido e das intenções pretendidos. A coesão, portanto, ultrapassa a mera ocorrência dos elementos lingüísticos na superfície do texto e está em íntima correlação com a coerência do texto.

Um texto é um evento sociocomunicativo. Nunca acontece fora de uma situação cultural. Nunca acontece sem uma função determinada. Nem que seja apenas a de quebrar o silêncio. Por isso mesmo, ele

depende de componentes lingüísticos — explícitos e implícitos — e de fatores não-lingüísticos, que são exatamente aqueles fatores próprios da situação cultural de que falei. Isto é, a atividade discursiva, do jeito que ela normalmente acontece, inclui, necessariamente, elementos de uma e de outra natureza. Por isso é que falar *em texto contextualizado* é até uma redundância. Mas, como, às vezes, a gente parece esquecer isso...

No âmbito do lingüístico, é requerido que as palavras estejam arrumadas numa seqüência que garanta a continuidade da superfície, a qual, por sua vez, favorece e ativa a continuidade conceitual necessária. À primeira vista, pareceria existirem “duas continuidades dissociadas” — a superficial e a subjacente. No entanto, convém insistir, a evidência é de que o texto se faz na íntima correlação e na inteira indissociabilidade entre sinal e sentido (sem falar nas outras correlações entre o texto e as condições de sua produção e circulação — que vão atingir as exigências de sua coerência).

No âmbito dessa correlação entre sinal e sentido, ganha relevo o componente da gramática. De que gramática? E, por que gramática? Para assegurar o quê?

Numa tradição escolar que já se arrasta demais, pensar em gramática é pensar em falar e escrever corretamente, de acordo com aquilo que, muito vagamente, a gente chama de ‘norma culta’. Daí, muito comumente, pensar em gramática é pensar em erro. E, na seqüência disso tudo, estudar português é algo essencial para que a gente não erre.

A gramática que, neste capítulo, relacionamos com a coesão não corresponde a essa concepção; nem

corresponde àquele compêndio descritivo-normativo que existe com a função de apresentar a descrição das classes gramaticais, uma por uma, e as regras que disciplinam o uso da chamada norma culta. A gramática a que nos referimos aqui não tem, portanto, aquele sentido negativo, de apenas coibir, apenas proibir ou indicar que faltas cometemos e como corrigi-las. Assim, não ganha relevância, simplesmente, porque nos orienta na correção de erros¹.

Tem, isso sim, um sentido positivo, enquanto representa um *conjunto de possibilidades* que regulam o funcionamento de uma língua, para que ela se efetive socialmente. Não deixa de ter, é claro, uma função normativa, uma vez que regula, que normatiza os usos da língua. Todos sabemos que nenhum de nós pode juntar as palavras a seu bel-prazer, escolhendo não importa o que e na forma que se queira. Há regras bem definidas para se fazer uma pergunta, para se dar uma resposta, para se fazer uma declaração, para se fazer uma promessa, para se dizer, enfim, qualquer coisa que nos ocorra, em uma determinada hora e situação. Isto é, a gramática regula; mas, regula para possibilitar, isto é, para tornar possível a interação.

Essa gramática, todos sabem, todos a conhecem. Ou seja, ninguém anda por aí, dizendo coisas sem sentido, combinando ou juntando aleatoriamente palavras e frases. A possibilidade de se ouvir, em contextos normais, um enunciado sem nenhum sentido — como o que segue — é nula.

¹ São comuns as gramáticas que se baseiam nessa orientação simplesmente corretora e que, por isso, assumem títulos, como “Não erre mais!” e outros similares.

O SEGURO ROUBO DE PROTEÇÃO CONTRA E DO CARTÃO PERDA CRÉDITO DE TERÁ LIMITES E PRAZO MAIS.

A função da gramática em discussão aqui ultrapassa, portanto, essa visão estreita e reduzida da gramática que só serve para dizer como é o certo e como é o errado, na ótica da norma prestigiada socialmente. Nessa estreiteza, impede-se que tenhamos uma visão textual de seus elementos.

A gramática, como vimos, é uma condição para que aquilo que dizemos, numa determinada situação, faça sentido e possa funcionar como atividade de interação. Ultrapassa, portanto, os ditames da norma-padrão. Caso contrário, fora da norma-padrão, não haveria regra e, aí, cada pessoaalaria como bem quisesse e entendesse. A gramática está presente, portanto, em qualquer atividade verbal, formal ou informal, prestigiada ou não; tenhamos ou não consciência disso.

No âmbito da coesão, vimos como o uso de certas categorias gramaticais promove e sinaliza a continuidade do texto e é, por isso, uma das condições de sua coerência. De fato, podemos ressaltar, a função articuladora e marcadamente coesiva de vários recursos que a gramática disponibiliza, como:

- a) os diferentes pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos);
- b) a elipse (de termos, de expressões e até de segmentos maiores);
- c) os numerais (seja numa seqüência temporal seja na seqüência das referências feitas);
- d) os artigos (a escolha, na seqüência do texto, entre um artigo indefinido ou um definido

interfere bastante na identificação dos referentes textuais);

- e) os diferentes tipos de conectores, incluindo aí preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções.

Ou seja, os recursos gramaticais cumprem outras funções que, apenas, regular ou controlar o uso da norma-padrão.

Dessa forma, procurar perceber o que, na gramática, funciona como *condição para a estruturação coesiva e coerente dos textos* pode inspirar um bom programa de estudos da língua. Pode, ainda, nos fazer ampliar a compreensão acerca do que sejam as regras da gramática: uma regulação das possibilidades de produzir, em eventos comunicativos, um conjunto de sinais (orais e escritos), de forma a poderem funcionar como expressão de um dizer sociocomunicativamente relevante.

Essa visão da gramática, como condição para os acontecimentos da interação verbal, devolveria à língua seu caráter socialmente positivo de mediação, de possibilidade. Assim, o sentimento maior passaria a ser o de que, graças também à gramática, a gente pode interagir verbalmente. Somente assim, a gramática deixaria de ser um mecanismo de discriminação e de exclusão social, a serviço do que os meios de comunicação tanto investem (e, não raro, de forma preconceituosa e pouco consistente).

Podem existir problemas na interação verbal por conta de uma escolha lingüística mal feita: por exemplo, a escolha de um pronome quando cabia mais a repetição da palavra ou vice-versa; a escolha de um

artigo definido quando o objeto referido não é do conhecimento partilhado pelos interlocutores envolvidos; a escolha de uma conjunção adversativa quando não há a idéia de oposição etc. Isto é, existem restrições lingüísticas e textuais (para além da simples correção), quanto à escolha dos elementos gramaticais com que o tecido do texto vai ser construído. Daí por que a questão de estudar ou não gramática é uma questão sem sentido². Não se pode fazer texto algum sem gramática. Mas faz sentido também a certeza de que *não se faz texto algum apenas com gramática*.

Na verdade todas essas questões só nos levam a considerar como ainda faz falta *um tratamento mais científico e consistente* para as atividades que envolvem o estudo da língua, sobretudo o estudo que acontece nas escolas. E um estudo científico e consistente da linguagem somente pode ter como *objeto*³ o texto e suas propriedades, o texto e suas regularidades, o texto e seus modos de ocorrência, o texto e seus efeitos.

A coesão que decorre da própria interdependência entre os termos de uma oração — a coesão que Halliday & Hasan (1976) classificam como *coesão estrutural* — foi considerada aqui como apenas pressuposta. Ou seja, não me detive em explicar por que, do ponto de vista sintático-semântico, nenhuma palavra de um enunciado está desligada de outra ou

² Neves (2003) toca nesse aspecto de uma forma muito clara e contundente quando diz que “a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada a ver com gramática” (p. 128).

³ Repare-se que eu não digo *ter como objeto principal*; mas como *objeto*, simplesmente; porque não existe mais que um.

de outras, também, por relações de base gramatical, como no enunciado abaixo:

O SEGURO DE PROTEÇÃO CONTRA PERDA E ROUBO DO
CARTÃO DE CRÉDITO TERÁ MAIS LIMITES E PRAZO.

Observemos que cada segmento vai-se amarrando ao seguinte, constituindo uma verdadeira cadeia: o seguro é de proteção; a proteção é contra perda e roubo; a perda e o roubo são do cartão; o cartão é de crédito; o seguro terá mais limites e prazo. Nada ficou solto, por laços da própria estrutura sintática do período. Dessa coesão estrutural nenhum período está livre.

Em suma, os textos que circulam, oralmente e por escrito, contam com um vasto componente gramatical, absolutamente necessário para que o sentido se expresse e a interação aconteça. Não precisa ter medo de que a gramática vá fugir. Essa opção não lhe é dada.

O léxico — visto, para efeito do que se quer aqui tratar, como o vocabulário usado no texto — tem também uma função muito relevante para a articulação e a conseqüente coesão do texto. Quando fizemos a análise do recurso da associação, vimos como a proximidade semântica entre as palavras de um texto constitui um recurso coesivo de ampla abrangência, difícil até mesmo de se definir em todos os seus limites.

De fato, o vocabulário de um texto não cumpre apenas uma função ligada ao significado do que se pretende dizer. As unidades lexicais de um texto (substantivos, verbos, adjetivos e alguns advérbios) cumprem também a função de marcar as ligações que se quer fazer no texto, para que ele tenha a necessária continuidade e unidade. Constituem, junto aos recur-

sos gramaticais, marcas que indicam sobre que tema se fala, e pistas de como estendemos esse tema a subtemas próximos e afins. São, portanto, mais do que palavras com significados. Entram na arquitetura, na construção do texto, nos recursos mesmos de como lhe dar forma e existência.

Esse aspecto ganha mais relevância ainda se considerarmos a forma reduzida com que as questões lexicais são tratadas no comum de nossas escolas. Restrito a essa dimensão do significado, o vocabulário, por vezes, parece pertencer mais aos dicionários do que aos textos ou, pelo menos, parece estar nos dicionários não para entrar nos textos. E, nos textos, parece, como disse, ter a ver somente com o sentido do que se diz. Pouco exploramos o fato de que o uso de determinadas palavras pode funcionar como estratégia textual de armar a construção que se pretende realizar.

Analisamos no texto *Acabou a festa* os nexos e as sucessivas cadeias coesivas que foram criadas pelas séries de palavras semanticamente associadas e como esses nexos e cadeias emprestaram à construção do texto continuidade e unidade. Quer dizer, o “edifício” do texto foi-se definindo também pela sustentação dos nós criados e sinalizados pelas diferentes associações entre as palavras.

Por isso é que o exercício puro e simples de substituir em frases uma palavra por seu sinônimo ou de procurar em glossários o significado de uma palavra não dá conta de como o léxico pode ser um componente da organização coesa e coerente de um texto.

O desconhecimento desses princípios da textualidade é que está na raiz daquelas atividades de

produção de texto, nas quais se indica um conjunto de palavras que traz esta ou aquela letra para servir de motivação à elaboração de um texto. Na construção de um texto real, o movimento é exatamente o contrário: as palavras vão aparecendo — com estas ou aquelas letras — conforme nos possibilitem dizer o que queremos dizer. E serão distribuídas pelo texto conforme o fluxo de sua organização em blocos que lhe dão sequência e unidade.

A maioria dos textos que circulam socialmente não são textos de uma palavra nem mesmo de uma frase apenas; são textos expandidos, textos maiores, de muitas palavras, de muitas frases; textos “não-mínimos”, portanto, que exigem uma administração consciente e adequada dos diferentes recursos gramaticais e lexicais que entram na sua construção e organização. Quanto mais tivermos conhecimento de quais são esses recursos lexicais e gramaticais, quanto mais soubermos como eles atuam no decurso do texto, mais temos condições de tomar decisões certas, ou seja, de optar pela escolha adequada de um ou outro recurso.

Como no remate de uma aula, até poderíamos recapitular agora que *um texto se faz coeso* por meio de recursos como:

- paráfrases
- paralelismos
- repetições
- substituições pronominais
- substituições adverbiais
- elipses
- substituições por um sinônimo
- substituições por um hiperônimo

- substituições por um caracterizador
- associações semânticas entre palavras
- *conectores*.

Também relembramos que não é necessário que todos esses recursos se façam presentes no mesmo texto. Um recurso apenas pode ser suficiente. Dependendo de cada situação, depende de nossas pretensões. De qualquer forma, fica claro que, *sem gramática, não se faz um texto*. Mas, também, que *não se faz um texto apenas com gramática*⁴ (Desculpem-me, mas é preciso bater muito nesta tecla!).

⁴ Não sei se isso pode tranquilizar aqueles que se sentem “afogando-se em alto mar”, quando suspeitam que lhes estão tirando a gramática (a gramática é “intirável”).

CAPÍTULO 10

A COESÃO E A COERÊNCIA

*Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz*

*Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...*

(AUTOR ANÔNIMO)

Seria este texto incoerente?¹ É possível descobrir nele alguma ponta de sentido? Melhor dizendo, é possível recuperar alguma unidade de sentido ou de intenção? Serve para “dizer” alguma coisa? Se serve, como encarar o fato de as palavras estarem numa arrumação linear que resulta sem sentido? A porta sobe? A gente fecha a escada? A gente tira as orações e recita os sapatos? A gente desliga a cama e se deita na luz?

Ou o que se pretendeu dizer consta exatamente nessa desarrumação das palavras? No caso, a desordem das palavras teria sido proposital, e é ela que funciona como *o signo*, como a instrução visível do

¹ Li este texto para uma jovem, que, atenta, escutou-o e arrematou, simplesmente: “Que lindo!”

que se quer dizer. No caso, ainda, o “sentido” do poema não está nos “sentidos” do que está explicitado. Está *na forma* como as coisas foram ditas; melhor dizendo, está na desorganização da forma como as coisas foram ditas. Tudo isso, para que se conseguisse dizer, de um jeito bem particular, que os amantes vêm para além das aparências das coisas; que os amantes perdem o sentido unívoco das coisas; vêm numa outra ordem; enxergam os significados mais obtusos; subvertem a ordem natural das coisas.

Mas, trazendo esse texto para o âmbito do linguístico, da composição do texto propriamente, como fica a questão de sua coesão e de sua coerência?

Evidentemente, sabemos tratar-se de um texto poético; um gênero de texto em que podemos exercitar à exaustão nossa capacidade de transcender os limites impostos pela realidade, pelas lógicas todas e, conseqüentemente, fugir às determinações das gramáticas e dos valores semânticos das palavras, sem fugir, no entanto, à determinação de *ser coerente*, de *fazer sentido*.

Ou seja, o texto em análise é coerente, faz sentido. Não pela linearidade de sua composição nem pela padronização de sua seqüência. Mas, exatamente, porque quebra essa linearidade; porque viola essa padronização com uma função comunicativa definida, buscando um efeito comunicativo particular.

Vale acrescentar, no entanto, que esse texto é coerente não porque, simplesmente, é um texto poético. Ele é coerente porque se pode, por uma via qualquer, recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção. Poderia não ser um texto poético; ainda assim, seria um texto coerente, embora requisitasse uma leitura es-

pecializada, uma leitura que ultrapassasse a mera recuperação dos sentidos isolados de cada palavra.

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente lingüística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações lingüísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, lingüística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida.

Só que o aparato lingüístico que o texto assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso equivale a admitir que a coerência do texto é: *lingüística*, mas é, também, *contextual*, *extralingüística*, *pragmática*, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua.

Esse aspecto revela, ainda, que não é a língua que *comanda* totalmente nossas atuações verbais. Pelo contrário, a decisão última, em qualquer texto, sobre o que dizer e como fazê-lo, é sempre dos interlocutores, conforme seus interesses interacionais em cada circunstância. Nós é que *comandamos*, é que escolhemos como dizer, embora, em todos os contextos, haja

sempre alguma determinação lingüística inviolável. Não existe, portanto, uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação. A coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas, como tudo o mais em relação à língua (ou relação à vida dos fatos sociais).

Pelas considerações feitas acima, já poderíamos supor que as relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes. Quer dizer, não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto.

Existe, assim, uma cadeia facilmente reconhecível entre *continuidade*, *unidade* e *coerência*. De maneira que é artificial separar coesão e coerência, assim como é artificial separar forma de conteúdo, ou sintaxe de semântica, por exemplo. O máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, para que ele se torne interpretável. Se nos valem de repetições, de substituições, de elipses, de conectores etc., é para que aquilo que dizemos possa ter um sentido e uma intenção reconhecidos. Para isso, até nos podemos valer de uma ordem das palavras totalmente inusitada, como no caso do poeminha que abre esse capítulo, contanto que essa nova ordem preencha também a condição de ser um recurso para se dizer algo inteligível.

Vale a pena lembrar ainda que a continuidade e a unidade textuais de que falamos aqui não se justi-

ficam por si mesmas. Elas são decorrência do próprio aparato cognitivo com que processamos as informações e as estocamos em nossa memória. De fato, conhecemos as coisas e as agrupamos em blocos congruentes, conforme essas coisas se apresentem como itens que guardam características comuns. A arrumação aleatória dos fatos, dos significados em nossa memória anda longe de ser um procedimento comum.

Essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa (e não aleatória) das unidades com que construímos nossos textos; e essa arrumação coesa corresponde a uma das condições para que as coisas que dizemos tenham sentido, o que é o mesmo que dizer: para que nossos textos sejam coerentes.

Tal interdependência entre a coesão e a coerência — ou essa quase impossibilidade de estabelecer entre elas limites inconfundíveis — foi comumente sentida por muitos estudiosos da lingüística de texto. Por exemplo, para Halliday & Hasan, tudo é coesão; pelo menos, em seu livro *Cohesion in English* (1976), em apenas pouquíssimas passagens, eles falam em coerência. Por outro lado, Charolles (1978), lingüista europeu que propôs algumas regras da coerência, o faz sem se referir à questão da coesão, embora inclua, entre as regras da coerência, determinações que coincidem claramente com alguns dos recursos coesivos apontados por outros autores (veremos isso logo mais adiante).

Ou seja, parece mais produtivo não se prender a essas diferenciações entre propriedades tão interligadas e tão intercondicionantes. Cuidemos, isso sim, para que façam sentido as coisas que dizemos ou que escre-

vemos. A arrumação das palavras vai vir por demanda; vai vir na esteira de nossas pretensões, como quem se descreveu *subindo a porta e fechando a escada*.

Não é que as duas propriedades se confundam, no sentido de que não se possa defini-las. O que não é possível, ou, pelo menos, não parece muito produtivo, é que queiramos demarcar com precisão onde acaba uma e começa a outra. Por sinal, são muitas as coisas que, em linguagem, não se pode chegar a delimitações rígidas. (Ainda bem que nos sobrou a linguagem...)

Vamos às tais regras da coerência propostas por Charolles.

Antes de apresentar o conjunto de regras, Charolles fala da necessidade de uma certa “ordem” quanto à combinação de um conjunto de morfemas para que possam constituir uma frase. Assim, tal ordem aparece na língua sob a forma de prescrições imperativas e implícitas, a partir das quais o falante pode reconhecer uma frase como pertencendo ou não à sua língua². Todo falante tem uma consciência intuitiva e uma prática imediata dessas prescrições.

Acontece que tais princípios, válidos para a frase, se aplicam também ao texto. Ou seja, assim como um conjunto qualquer de palavras não constitui uma frase, um conjunto qualquer de frases não constitui um texto. Tal como para o plano da frase, existem critérios que regulam a boa formação textual ou, em outros termos, existe uma norma mínima de composição textual. Em termos gerais, essa norma é comum a todos

² Essas prescrições da língua podem ser explicitadas por uma gramática descritiva.

os membros de uma comunidade lingüística e constitui a competência textual dos falantes dessa comunidade.

O previsível é que, numa comunidade lingüística, os sujeitos tenham o domínio dessas regras da boa formação da frase e do texto. No caso de o ouvinte ou o leitor se confrontarem com eventuais manifestações discrepantes, o normal é que eles procurem fazer acomodações e restabelecer a normalidade supostamente pretendida. Isso porque, sabemos todos, o comum é que as pessoas digam coisas que têm sentido; por isso mesmo, alimentamos a expectativa de que há um sentido naquilo que o outro diz e, com base nesse pressuposto, insistimos em encontrar esse sentido, mesmo quando ele não pareça muito transparente. É, assim, que descobrimos *um sentido* para alguém afirmar que *desligou a cama e deitou-se na luz*.

Vale a pena, ainda, trazer uma outra linha de consideração: a que diz respeito a aspectos do texto como um todo e a aspectos relativos a alguma parte do texto. Este ponto está na raiz de uma indagação maior: existe um texto totalmente (ou globalmente) incoerente? Ou o que existe, por vezes, são incoerências pontuais, localizadas aqui e ali? Se existem incoerências pontuais, elas podem atingir a coerência global?

O normal tem sido distinguir entre uma coerência macroestrutural (ou global) e uma coerência microestrutural (ou pontual), ambas correspondendo a dois níveis distintos de organização do texto. O primeiro, o global, concerne às relações que se estabelecem entre as seqüências maiores do texto de forma a lhe conferir unidade. O segundo, o local, concerne às relações que se estabelecem entre palavras em

contexto de proximidade ou entre frases sucessivamente ordenadas da seqüência textual.

Tomando como referência esses dois níveis, admite-se que a coerência de um texto deve estar conjuntamente determinada não apenas no plano local, mas ainda no plano global. Daí por que, como admite Charolles, não há diferença fundamental entre as regras da macrocoerência e aquelas da microcoerência do texto, embora se possa reconhecer que há certas restrições que aparecem preferencialmente no âmbito da macroestrutura, como a questão do título, das paráfrases ou das sínteses, por exemplo. O que significa dizer que incoerências pontuais podem, em alguns casos, atingir a coerência global do texto.

E as regras de coerência? Em primeiro lugar, elas regulam a constituição da seqüência do texto ou a forma como se organiza a cadeia textual. As restrições que elas estipulam incidem, assim, sobre as condições morfosintáticas e semânticas de uso das palavras em textos, isto é, sobre seu componente lingüístico. Isso significa dizer que não se pode usar impunemente qualquer palavra em qualquer lugar da frase ou do texto. Nem que seja uma palavra pequeninha, como uma preposição, um artigo, por exemplo. Todas as palavras têm um peso para o texto.

Em segundo lugar, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na situação. Dessa forma, qualquer regra de coerência, como já foi sublinhado acima, exige componentes lingüísticos, mas exige também que se ultrapasse esse

quadro lingüístico, para atingir todos os elementos que entraram na produção e na circulação do texto. Lembremos do poeminha mostrado atrás: do ponto de vista estritamente lingüístico, constitui uma peça sem sentido; do ponto de vista das pretensões interativas, constitui uma peça com muito sentido e capaz de provocar admiração e gosto estético.

Chegamos, finalmente, às regras de coerência ditadas por Charolles.

1. META-REGRA DA REPETIÇÃO

PARA QUE UM TEXTO SEJA (MICROESTRUTURALMENTE OU MACROESTRUTURALMENTE) COERENTE, É PRECISO QUE ELE COMPORTE EM SEU DESENVOLVIMENTO LINEAR ELEMENTOS DE ESTRITA RECORRÊNCIA.

Falar em “elementos de estrita recorrência” é tocar na questão dos diferentes tipos de *retomada*, ou os diferentes modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela um tipo qualquer de ligação.

Neste sentido, está claro que se trata aqui daquela relação coesiva que chamamos de *reiteração* e que Charolles chama de ‘*repetição*’; evidentemente, uma repetição em sentido amplo, que supõe a repetição propriamente dita e aqueles outros recursos reiterativos, como a paráfrase, o paralelismo e todos os recursos da substituição. Como se vê, essa primeira regra da coerência coincide com toda aquela primeira parte da coesão, o que comprova aquele aspecto da interseção entre a coesão e a coerência.

Segundo Charolles, esta primeira regra cobre a idéia intuitiva que temos acerca de um texto coerente,

a saber: seu caráter seqüenciado; seu desenvolvimento homogêneo e contínuo; a ausência de ruptura.

Já vimos como, para assegurar essa recorrência, a língua dispõe de vários recursos, como as repetições, as pronominalizações, as substituições lexicais, a elipse.

2. META-REGRA DA PROGRESSÃO

PARA QUE UM TEXTO SEJA (MICROESTRUTURALMENTE OU MACROESTRUTURALMENTE) COERENTE, É PRECISO QUE SEU DESENVOLVIMENTO CONTENHA ELEMENTOS SEMÂNTICOS CONSTANTEMENTE RENOVADOS.

Esta segunda regra completa a primeira, já que ela estipula que um texto, para ser coerente, não deve repetir indefinidamente (ou circularmente) o mesmo conteúdo. Ou seja, um texto coerente exige *progressão semântica*. O ato de comunicar supõe, em geral, “qualquer coisa nova a ser dita, a ser acrescentada”. Por outras palavras: a produção de um texto coerente supõe equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica.

Além disso, a informação nova não pode ser introduzida no texto de qualquer maneira. Existem restrições para a progressão, segundo as quais um elemento novo deve estar em relação de contigüidade, de associação com outros previamente introduzidos (o que nos remete para a Regra 4). É por isso que, em um texto que narra o episódio de um assalto, por exemplo, a referência a *polícia* já é dada como esperada e é introduzida no texto já sob a forma de uma expressão definida (*a polícia* e, não, *uma polícia*).

3. META-REGRA DA NÃO-CONTRADIÇÃO

PARA QUE UM TEXTO SEJA (MICROESTRUTURALMENTE OU MACROESTRUTURALMENTE) COERENTE, É PRECISO QUE EM SEU DESENVOLVIMENTO NÃO SE INTRODUZA NENHUM ELEMENTO SEMÂNTICO QUE CONTRADIGA UM CONTEÚDO POSTO OU PRESSUPOSTO ANTERIORMENTE.

Na verdade, existem diferentes tipos de contradições, que não vamos, no momento, discriminar. De qualquer forma, vale a pena destacar que um dos parâmetros para avaliar a natureza das contradições são as percepções, as crenças, que alimentamos e que constituem nosso repertório de representações do mundo.

Tais representações, a partir das quais o sujeito desenvolve sua atividade de apreensão das coisas, não são (totalmente) subjetivas mas, antes, são culturalmente determinadas. O indivíduo não inventa livremente suas convicções sobre o estado do mundo; ele as constrói na vivência com as práticas sociais que realiza; ou seja, ele as constrói no meio em que vive. Toda sociedade impõe a seus membros “quadros cognitivos” a partir dos quais se constitui um fundo de percepções mais ou menos estáveis que se refletem nos discursos em circulação nessa sociedade. Exatamente por essas percepções serem estruturadas é que se pode ir para além do lingüístico.

Um texto coerente não foge às determinações daqueles quadros cognitivos; o que nos faz dizer, bem intuitiva e genericamente, que é coerente aquilo que faz sentido, aquilo que não contradiz a percepção que sobressai na “normalidade” das situações.

É interessante observar que, na palavra *coerente* existe o prefixo *co*, o que nos leva a admitir que, se um texto é coerente, ele o é em relação a algum outro elemento. Na verdade, esse outro elemento é a imagem do mundo representado sob as palavras e sob as intenções do texto.

Há um aspecto, no âmbito dessa discussão, que merece ser destacado e que até nos conforta: é que, normalmente, não andamos por aí dizendo coisas sem sentido, contraditórias, absurdas, ou seja, produzindo textos incoerentes. Por isso é que, a rigor, a escola “não nos ensina a fazer textos”. Apenas deve se dedicar a ampliar as competências que já trazemos.

Por fim, vamos à quarta regra da coerência.

4. META-REGRA DA RELAÇÃO

PARA QUE UM TEXTO SEJA (MICROESTRUTURALMENTE OU MACROESTRUTURALMENTE) COERENTE, É PRECISO QUE OS FATOS QUE ELE EXPRESSA ESTEJAM RELACIONADOS ENTRE SI NO MUNDO REPRESENTADO.

Essa regra é fundamentalmente pragmática: ela estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as idéias, os acontecimentos ativados em um texto sejam percebidos como congruentes, isto é, guardem algum tipo de associação, de ligação. Lembremos daquelas múltiplas relações de parte/todo que estão na base de muitas associações entre as coisas e, naturalmente, entre as palavras. Por isso é que, em um texto, uma expressão vai dando acesso a outra ou a outras seguintes, de forma que tudo vai constituindo uma cadeia, um todo, de fato, interligado. Naturalmente, o

reconhecimento das relações estabelecidas está em consonância com as qualidades que são atribuídas ao mundo interpretado. Algumas dessas relações, no discurso ordinário, vêm manifestadas pelos diferentes tipos de conectores.

Em suma, como se pode ver, as regras da coerência textual mantêm visíveis ligações com as determinações da coesão. Isto é, elas corroboram o princípio fundamental de que *coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos lingüísticos e elementos pragmáticos*. Intuitivamente, todo interlocutor sabe disso. Como sabe admitir também que, *a priori*, qualquer atividade verbal de seu parceiro é coerente e, devido a isso, se esforça (através de muitas estratégias) para construir (ou restabelecer) a unidade de sentido de seu discurso, até mesmo quando ela parece comprometida.

De qualquer forma, um texto é coerente (ou “bem formado”), para um determinado sujeito, numa determinada situação. Nunca no vazio da não-identidade ou do despropósito.

Por isso é que o estudo apenas da frase é limitante e não corresponde aos diferentes usos que fazemos da linguagem verbal: os usos convencionais, aqueles ditados pela razão e pela objetividade das coisas, e aqueles menos comuns, em que nos declaramos, *desligando a cama e deitando-nos na luz*, autorizados pelas contradições da paixão.

CAPÍTULO 11

QUE A LUTA NÃO SEJA VÃ...

Como herança de uma compreensão equivocada do que seja uma língua e, conseqüentemente, do que seja a gramática, carregamos até hoje a idéia de que “questões de língua” se reduzem a “questões de gramática”; mais precisamente, a questões de certo e errado. A grande maioria das pessoas somente vê a língua sob o prisma da correção gramatical. Estudam português, por exemplo, para “não falar errado”. Como se a correção gramatical fosse a única exigência de um texto bem falado ou bem escrito.

Por isso, as questões lingüísticas ficaram restritas ao professor de português, melhor dizendo, ao professor de gramática, ou à área de letras. Esses é que têm que se interessar por tais questões. Aos outros, nada do que é lingüístico lhes diz respeito.

Ora, a língua não pode ser reduzida a uma questão de “certo e errado”. Seus usos incluem muitos outros elementos e mobilizam muito mais conhecimentos do que aqueles puramente gramaticais. Nem pode ser circunscrita a um determinado campo da atividade humana. Todos nós sabemos que tudo passa pela linguagem; tudo tem origem na linguagem, isto é, no discurso

coletivo, que vai passando de um grupo a outro, “como um rio que corre” e tudo inunda.

Além disso, e vendo as coisas mais amplamente, convém lembrar que as línguas são sistemas simbólicos, de representação da realidade, que, dessa forma, estão em íntima dependência da história, da cultura, da vida em geral de cada comunidade. Estão envolvidas com as dimensões todas que constituem a vida das pessoas e, dessa forma, estão presas a determinações históricas, políticas, culturais.

Nesse sentido, se expressa Marcuschi quando escreve:

Concebo a língua muito mais pela metáfora da “**lâmpada**” que do “**espelho**”, pois ela não é uma representação especular do mundo e sim uma apresentação; a língua não é um **retrato** e sim um **trato** do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele. Mais do que **capital**, a língua é uma **moeda**, servindo para trocas; mais do que um **almoxarifado** de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais) a língua é uma **carpintaria** (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de **trilhos** a ligar dois pólos — o mundo e a mente —, mas um conjunto de **trilhas** que decidimos seguir, mesmo que dê em aporias. Com isto, perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução (2001, p. 3).

Vê-se assim que a língua não é um sistema de signos isolado do resto do mundo. Tudo o que acontece, tudo o que é pensado, que é previsto, que é concebido aparece refletido na linguagem. Não, como vimos, com a total fidelidade de um espelho ou de uma fotografia. Tampouco como se a língua fosse uma espé-

cie de nomenclatura disponível para que se possa simplesmente dar nomes corretos a todas as coisas. A língua envolve, conforme já disse, diferentes fatores em interação e seus usos nunca podem ser vistos, apenas, como materiais lingüísticos. (Falta a escola perceber isso!)

Logo, as questões lingüísticas representam, nas palavras de Perini, (2004, p. 7), “um imenso potencial de interesse, e não apenas para o lingüista profissional”. São questões de todos nós, de todo o público, sobretudo aquelas questões mais amplas e mais relevantes. Até porque *falar* ou *calar*, no tempo e no jeito certo, não é apenas uma questão de exercitar a gramática; são formas de o cidadão intervir, se manifestar, tomar seu lugar e *agir*, no complexo mundo das relações humanas. Ou seja, *dizer é uma forma de manifestar nossa condição de humanos conscientizados*.

Adélia Prado pretendeu, sem dúvida, tocar nesse aspecto quando compôs o poema *Enredo para um tema*. Vejamos e pensemos em todas as formas de silêncio, de mutismo, que a incompreensão da linguagem já causou, sobretudo entre os grupos estigmatizados.

ENREDO PARA UM TEMA

*Ele me amava mas não tinha dote,
Só os cabelos pretíssimos e uma beleza
De príncipe de estórias encantadas.
Não tem importância, falou a meu pai, se é só por
isto, espero.*

*Foi-se com uma bandeira
E juntou ouro para me comprar três vezes.
Na volta me achou casada com D. Cristóvão.*

*Estimo que sejam felizes, disse.
O melhor do amor é sua memória, disse meu pai.
Demoraste tanto que... disse D. Cristóvão.
Só eu não disse nada,
Nem antes, nem depois.*

(ADÉLIA PRADO. 1976, p. 103)

A mídia, em geral, tem reforçado essa visão estreita do funcionamento das línguas. Normalmente, as (curtas) intervenções sobre questões lingüísticas na TV ou nos jornais reforçam essa fixação das pessoas no erro e na contraparte do seu acerto. Mesmo quando essas intervenções se disfarçam com rodeios engraçados, não conseguem despistar suas pretensões puramente prescritivas, restritivas e pontuais. Faltam horizontes mais amplos...

As regularidades de como os textos se organizam, são construídos e são postos em circulação social constituem um desses horizontes mais amplos.

De fato, compreender os mecanismos de textualização implica um outro tipo de olhar sobre a língua, sobre suas formas de funcionamento. Daí que, repito, as questões textuais, como aquelas de que trato aqui, não são questões importantes apenas para especialistas ou pesquisadores da área de letras.

Todos, de alguma forma, podem se beneficiar com o fato de conhecerem explicitamente os diferentes recursos, ou as diferentes estratégias que são usadas em um texto e de saberem quais os efeitos possíveis provocados por esses recursos ou estratégias. Todos podem se beneficiar com o fato de ultrapassarem um conhecimento puramente intuitivo das leis

do discurso, ou seja, das regularidades que têm os textos, desde a sua forma externa de apresentação (no caso dos textos escritos) até as implicações mais sutis de sua coerência.

Conhecer explicitamente os recursos que deixam um texto coeso, conhecer explicitamente regras de sua coerência é, portanto, benéfico a qualquer pessoa, sobretudo àquelas que, de alguma forma, fazem da linguagem seu instrumento de trabalho.

A compreensão desses recursos e dessas regras — sobretudo naquilo que se refere à escrita de textos — se apanha também (e se reforça, principalmente) na intimidade com textos escritos, na análise de como eles se organizam, o que põe em evidência a inter-relação entre leitura e escrita. É evidente que os modos próprios de se proceder ao uso desses recursos em textos escritos não podem ser entendidos apenas no contato com textos orais. É preciso “ver para crer”, no sentido de que é preciso ver nos textos escritos como as coisas acontecem nessa modalidade, para que tenhamos uma compreensão mais lúcida de seu funcionamento. A análise de textos escritos é, pois, fundamental. É como se abrissemos um motorzinho qualquer para ver como as peças se conjugam lá dentro e fazem a engrenagem funcionar.

Volto a chamar a atenção do leitor para o fato de que não podemos limitar a coesão a um mero dispositivo formal da superfície do texto. A tendência atual dos estudos mais relevantes em torno da lingüística de texto vai na direção de uma perspectiva sociocognitivista. Por isso é que a substituição de uma palavra por outra no texto, por exemplo, não pode ser redu-

zida a uma simples operação de “tirar e pôr”; não é, assim, um simples recurso para “retomar” alguma expressão que já ocorreu anteriormente no texto. Nada no mundo da linguagem funciona assim, mecanicamente, com base apenas na operação linear de criar uma seqüência de palavras. Quando usamos a linguagem, o fazemos com alguma pretensão interativa. Escolhemos o que, de alguma forma, nos assegura que nossas pretensões serão conseguidas. E, aí, sim, optamos (ou não) por repetir, substituir, estabelecer associações, usar conectivos; ou seja, fazemos o que nos parecer adequado. Contanto que tenhamos sucesso. A coesão é apenas mais um conjunto de recursos para promover esse sucesso.

Drummond chegou a falar, poeticamente, é claro, desse nosso empenho por “domar” as palavras e, numa espécie de luta corpo a corpo, deixá-las submissas às nossas intenções. Nas palavras do Poeta,

*Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
Como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
Poder de encantá-las.*

Como se vê, nessa luta, o poeta se confessa impotente. E digamos que o seja. Trata-se de uma outra esfera de uso da linguagem, a esfera literária, onde a

ordem do dizer assume funções que vão muito além das pretensões interativas da comunicação comum.

Mas não escrevemos apenas poeticamente. Na escrita cotidiana de nossos textos não-poéticos, também somos desafiados a “lutar com palavras”. Aí, diferentemente do que acontece com os poetas, precisamos garantir que a luta não seja “a luta mais vã”. Podemos, pelo menos, tomar a devida precaução de saber, explicitamente, que recursos utilizar para que elas, as palavras, se submetam aos nossos propósitos de interação e, assim, quem sabe, *mesmo não sendo loucos, consigamos a façanha de poder encantá-las*. É tudo uma questão de saber como. Isso o contato com textos nos pode ensinar.

Mal rompe a manhã, não percam tempo!

FONTES DOS EXEMPLOS APRESENTADOS

1. Adélia Prado. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
2. Agostinho D. Carneiro. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 2001.
3. Alfredo Bosi. *O Estado de S. Paulo*, 16/09/2000.
4. Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.
5. Carlos Eduardo Novaes. *O caos nosso de cada dia*, São Paulo: Edibolso, 1974.
6. *Diário de Pernambuco*. 10/01/1951; 10/01/1952; 10/01/1953; 10/01/1969; 10/01/1973; 10/01/1985; 10/01/2005.
7. *Época*, 28/06/2004.
8. *O Estado de S. Paulo*, 30/08/1995.
9. *Folha de S. Paulo*. 19/11/2000; 22/08/2002.
10. *ISTOÉ*, 23/1/80; 10/3/99; 7/2/2001; 29/09/2004; 23/2/2005; 23/3/2005; 6/4/2005; 13/04/05.
11. João Cabral de Melo Neto. *Poesias completas: 1940-1955*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
12. Machado de Assis, *Dom Casmurro*, São Paulo: Ática, 1998.
13. Manuel Bandeira. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1974.
14. Marguerite Yourcenar. *De olhos abertos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
15. Millôr Fernandes, *Fábulas Fabulosas*, 13. ed., Rio de Janeiro: Nórdica, 1991.
16. _____. *Millôr Definitivo. A Bíblia do caos*. Porto Alegre: L&PM, 1994.
17. Paulo Alberto M. M. de Barros. (Artur da Távola). *Calentura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
18. Revista *Conhecer nosso tempo*. São Paulo, Abril Cultural, 1974.
19. Revista *Família Cristã*. Outubro. 1996.
20. Rubem Alves. *Folha de S. Paulo*: 24/3/1999.
21. Rubem Braga. *200 crônicas escolhidas*, Rio de Janeiro: Record.
22. Ruth Rocha. *As coisas que a gente fala*, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1981.
23. *Veja*, 30/10/1996; 3/5/2000; 19/5/2002; 9/07/2003; 2/03/2005; 30/03/05; 13/04/05; 30/04/05

BIBLIOGRAFIA¹

- ANTUNES, I. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996.
- _____. A repetição como indicativo da concentração e da continuidade informacional do texto. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*, vol. 2, p. 1199-1205, 1995.
- _____. *Aula de português: encontro & interação*, 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. De como se poderia abordar, pela textualidade, a função coesiva das unidades do léxico. *Investigações*, Recife, n. 5, p. 7-19, dez. 1995.
- _____. O papel da repetição na construção textual. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, n.15, p. 131-138, jul. 1994.
- AZEREDO, J. C. de. *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- _____. *A língua de Eulália*. Novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. 5ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

¹ A bibliografia aqui indicada inclui mais que os títulos das obras citadas neste trabalho. Pretendi indicar também outras que, a meu ver, são muito significativas, sobretudo para os professores de português.

- BASTOS, L. K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas: EdUnicamp, 1985.
- BEAUGRANDE, R.-A. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communications, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Alex, 1997.
- BEAUGRANDE, R.-A. de; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BERNARDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC. vol. 20, n. 1, jan./jun., p. 49-64, 2002.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, D. (org.) *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, pp. 29-40, 2000.
- CARON, J. *Las regulaciones del discurso: psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1988.
- CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. Itens lexicais como fios condutores semântico-pragmáticos na interação leitor-texto. In: FÁVERO, L. & PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.). *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, p. 171-184, 1985.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, vol. 38, p. 7-41, mai. 1978 (texto publicado em: GALVES, C.; ORLANDO, E. P.; OTONI, P. *O texto: leitura e escritura*. Campinas: Pontes, 1988).
- CHERCHI, L. L'éllipse comme facteur de cohérence. *Langue Française*, vol. 38, p. 118-128, mai. 1988.
- CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- COMBETTES, B. Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, vol. 59, p. 69-85, 1986.
- _____. *Pour une grammaire textuelle: la progression thématique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1988.
- COSTA VAL, M^a da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, p. 34-51, 2000.
- CRUSE, D. A. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DE WECK, G. *La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1991.
- DIAS, L. F. Gramática e ensino do português. In: MOURA, D. (org.). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, p. 21-28, 2000.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOOLEY, R. A.; LEVINSOHN, S. H. *Análise do discurso: conceitos básicos em linguística*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DUBOIS et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 1973.
- FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora, 2003.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *Práticas de texto para alunos universitários*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FONSECA, J. *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: ICALP, 1992.
- GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação — o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HALLYDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- _____. *Language Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A repetição como mecanismo estruturador do texto falado*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional da ANPOLL, 1993.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto, 1991.
- LIMA, A. *Relações hipotáticas adverbiais na interação verbal* (tese de doutorado). Araraquara: Unesp, 2003.

- LOZANO, J.; PEÑA-MARIN, C.; ABRIL, G. *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra, 1989.
- LUNDQUIST, L. *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*. Kobenhavn: Nyt Nordisk, 1980.
- LYONS, J. *Semântica*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- MACEDO, J. d'Arc de P. A cartilha e a produção de textos. *Educação em Mato Grosso*, 30, pp. 42-58, 1985.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCUSCHI, E. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor* (tese de doutorado). Recife: UFPE, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. V. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Edunicamp/Fapesp, vol. IV, pp. 95-130, 1997.
- _____. A repetição na língua falada: formas e funções. Tese (concurso para professor titular). Recife: Departamento de Letras, UFPE, 1992.
- _____. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, pp. 53-101, 2005.
- _____. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. In: SILVA, D. E. G. et al. (orgs.). *Estudos de linguagem. Inter-relações e perspectivas*. Campo Grande: Editora da UFMS, pp. 11-42, 2003.
- _____. Atos de referenciação na interação face a face. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, n. 41, jul./dez., pp. 37-54, 2001.
- _____. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- _____. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de. (orgs.) *Sentido e significado — em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, pp. 263-284, 2004.
- MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. V. Estratégias de referenciação e progresso referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, Â. (orgs.). *Gramática do português falado*. Campinas: Edunicamp, vol. 8, pp. 31-56, 2002.
- MIRA MATEUS, M. H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- MOURA, D. (org.). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000.
- NASCIMENTO, G. R. P. *A coesão textual em livros didáticos para o ensino médio*. Dissertação. Recife: UFPE, 2001.
- NEVES, I. C. B. et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2003.

- NEVES, M^a H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, M. A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- PINHEIRO, I. *O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa? Exercitar a escrita ou interagir escrevendo?* Dissertação. Recife: UFPE, 1999.
- POSSENTI, S. *A cor da língua e outras crônicas de lingüista*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SCHMIDT, J. S. *Lingüística e teoria de texto: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1981.
- SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa — uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- TARSK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.
- VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto — semântica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1984.